

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**

EDWIGES DA FONSECA

**DA PRODUÇÃO DE TEXTO À PRODUÇÃO DE SENTIDO:
ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS A PARTIR DA
ORIENTAÇÃO DE UM MANUAL DIDÁTICO**

Vitória
2015

EDWIGES DA FONSECA

**DA PRODUÇÃO DE TEXTO À PRODUÇÃO DE SENTIDO:
ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS A PARTIR DA
ORIENTAÇÃO DE UM MANUAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Beatriz Baesse
Abrahão

Vitória
2015

Ao meu amor Michell por sempre caminhar ao meu lado.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pela oportunidade de realizar este trabalho.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Virgínia Beatriz Baesse Abrahão, por, em diversos momentos, orientar-me muito além do era de sua responsabilidade. As leituras cuidadosas, as discussões teóricas, a dedicação com o meu trabalho e a constante torcida pelo meu sucesso foram capazes de me proporcionar a segurança necessária para finalizar esta dissertação.

Ao Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon por seus significativos comentários na banca de qualificação e por sempre me proporcionar grandes aprendizagens desde a graduação.

Ao Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz pelas observações cuidadosas na banca de qualificação e por participar da defesa desta dissertação.

À Prof. Dra. Cleonara Maria Schwartz por ter aceitado meu convite de participar da banca de defesa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – FAPES, pela concessão de bolsa para a realização do mestrado e também à Capes por me permitir participar do PROCAD na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Aos meus pais, Catarina e Valdenir, agradeço por todos os ensinamentos e por se orgulharem tanto de mim. Agradeço também aos meus irmãos Jefferson e Leonardo por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu marido Michell, por todo o apoio e incentivo durante o mestrado. Sua doçura e compreensão nos momentos de ausência foram indispensáveis.

Aos meus alunos e alunas, de ontem e de hoje, por me permitirem aprender tanto.

RESUMO

Analizando os textos dos alunos na sua produção de sentido, essa pesquisa teve por objetivo trazer à tona discussões sobre a relação sujeito e texto (Antunes, 2003, 2005 e 2009), bem como interpretação (Marcondes, 1994) e produção de sentido (Abrahão, 2002, 2011 e Mari, 1991). Tendo por base uma perspectiva enunciativa (Guimarães, 1999), o texto é considerado a partir das suas condições histórico-sociais de produção. Inscrevendo-se no âmbito da Linguística Aplicada, pretendeu-se, através da pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), um olhar sobre os textos, sendo eles considerados a partir das condições de produção de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da periferia. Olhando para a linguagem presente nos textos, o que se observou foram sujeitos que, apesar dos inúmeros apagamentos que sofrem, têm o que dizer. Com uma escrita que demonstra grandes possibilidades de organização e desenvolvimento textual, sua linguagem encontra-se enredada nas amarras das suas angústias enquanto sujeitos entranhados no seu universo social. A sua condição de interpretação encontra-se restringida, portanto, ao próprio cerceamento imposto pela premência do embate social. Numa linguagem entrecortada e desregulada, o seu distanciamento com relação à escrita formal denota situação de exclusão e alijamento de uma vida cidadã.

Palavras-chave: Manual Didático; Interpretação; Produção de texto.

ABSTRACT

Analysing students' texts in its sense production, this research aimed at raising discussions about the relationship between subject and text (Antunes, 2003, 2005 e 2009), just as well interpretation (Marcondes, 1994) and sense production (Abrahão, 2002, 2011 e Mari, 1991). Based on an enunciative perspective (Guimarães, 1999), the text is considered from its socio-historical conditions of production. Within the field of Applied Linguistics, this research had the objective of a view on the texts through the integral and systemic research-action (ISRA), taking into account the conditions of production of students in the last year of high school from a school in the slum. By analysing the use of the language in the texts, what was observed were subjects subsumed in their social conditions. With a writing style that shows great possibilities of organization and textual development, its language is intertwined with its anguishes while subjects rooted in their social universe. The condition of interpretation is restricted, therefore, to the imposed limitations by the pressure of the social conflict. In a broken and uneven language, the distance in relation with the writing demonstrates a situation of exclusion and detachment of a citizen life.

Keywords: Didactic Manuals; Interpretation, Text Production

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. A Linguística Aplicada e a produção de textos na escola	20
2.1 A Linguística Aplicada.....	20
2.2 Os parâmetros curriculares nacionais	22
2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio	27
2.4 Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2012	31
2.5 Texto e dialogicidade	34
3. Texto e linguagem	37
3.1 Conceito de texto	37
3.2 Escrita e sujeito	40
3.3 Interpretação e produção de sentido	43
4. Metodologia e análise de dados	46
4.1 PAIS: pesquisa ação-integral e sistêmica	46
4.2 O <i>corpus</i> da pesquisa	48
4.3 Análise dos dados	51
4.3.1 Os Manuais Didáticos de Língua Portuguesa	52
4.3.1.1 Descrição e análise do livro <i>Português Linguagens</i>	53
4.3.1.2 Descrição e análise do livro: <i>Ser Protagonista</i>	56
4.3.1.3 Comparativo entre os Manuais <i>Português Linguagens</i> e <i>Ser protagonista</i>	60
4.3.2 Análise das redações no que se refere ao binômio interpretação / produção de textos	65
4.3.2.1 Proposta de produção de texto do Manual Didático.....	68
4.3.2.2 Textos produzidos pelos alunos	70
4.3.2.2.1 Análise das produções de texto em blocos.....	85

4.3.2.2.1.1 Texto e legibilidade	85
4.3.2.2.1.2 Texto e discursividade	91
4.3.2.2.1.3 Texto e sujeito	94
4.3.3 Conclusões da análise	99
5. Considerações finais	102
6. Referências bibliográficas	104

1. INTRODUÇÃO

[...] escrever quer dizer, de uma certa forma: eu penso melhor, com mais firmeza; eu penso menos em função de vocês, penso principalmente em função da verdade. É evidente que o Outro está sempre lá, sob a forma anônima do leitor [...] Mais do que uma feira inflexível de dados e de argumentos, trata-se de um espaço tático de proposições, ou seja, no fim de contas, de posições.

(BARTHES, 1975, pág. 6, grifos do autor)

A produção de textos, infelizmente, tem sido trabalhada em sala de aula de algumas escolas como o preenchimento de uma folha em branco e não como o lugar de inserção do sujeito em seu discurso, como tomada de posição e ação sobre a realidade que o cerca. Como já afirmou Barthes (1975, pág. 6), na citação acima, o texto escrito é “o espaço tático de proposições, ou seja, no fim de contas, de posições” assumidas por um sujeito no processo de escrita.

O presente trabalho de pesquisa parte de experiências em sala de aula. Após alguns anos trabalhando com produção de texto, foi perceptível que os alunos não conseguem realizar um texto sem que haja uma interpretação, seja de outros textos, seja da realidade social imediata. Tal como não há produção sem interpretação, a interpretação gera uma produção, ainda que não seja escrita, já que através da interpretação o sujeito se coloca no mundo, assume atitudes, toma posição. Entendendo esses dois processos como interdependentes, observamos que a mesma compreensão não acompanha as orientações de ensino de Língua Portuguesa.

Certamente, a escola ensina muito menos do que imagina, o que é um bom motivo para refletir com cuidado sobre o que vale a pena insistir em aula. [...]

Na sociedade contemporânea, tornou-se particularmente importante saber como procurar e identificar coisas, fatos, valores, informações, de modo que o domínio de certos princípios gerais de classificação, os critérios de busca, análise e interpretação de dados e a capacidade de seleção entre alternativas são cada vez mais importantes. (MARCUSCHI, 2003, pág. 3)

Os Manuais Didáticos utilizados no ensino de Língua Portuguesa trazem defasagens explícitas no que se refere ao “ensino” de compreensão de texto – ou o que se entende por compreensão – e a produção de textos escritos. Em relação ao primeiro problema, os Manuais Didáticos, quando resolvem trabalhar com a questão da interpretação – que, apesar de ser considerada fundamental nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), ocupa um lugar opaco nos livros didáticos –, as atividades não vão além das questões de mera cópia de um texto-base,

questões globais ou até mesmo extremamente subjetivas, o que não permite parâmetros objetivos de avaliação; as questões inferenciais, nas quais os alunos podem ativar conhecimentos extrassala, são minoria, como ressaltou Marcuschi (2003) em uma análise sobre o trabalho da compreensão de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

É verdade que o ensino de Língua Portuguesa vem, nas últimas décadas, sofrendo mudanças significativas. Em um tempo não muito distante, essas aulas resumiam-se às formalidades da língua e nada de diferente existia no aprender a “bem falar” e “bem escrever”. De acordo com a evolução dos meios de comunicação, nossa interação verbal e não verbal também sofreu alterações significativas. Exemplo disso são os textos multimodais e os hipertextos, que estreitam nossa comunicação cotidiana.

Assim, como a nossa comunicação no dia a dia está sendo alterada, nada mais natural que o Ensino de Língua Portuguesa também evolua. Por algum tempo, professores tentaram não sucumbir às inovações na linguagem, porém hoje o que se observa é um espaço cada vez maior para as diferentes comunicações na sala de aula, especialmente nas de ensino básico.

A presente pesquisa centra-se no conceito de interpretação, entendendo interpretar como produzir sentido. Abrange, desse modo, atividades de leitura, de debate, de estabelecimentos de pontos de vista e de organização da argumentação. Imerso na linguagem, o sujeito se constrói pela história. Interpretar é, portanto, olhar, perceber as diferenças, fazer diferença.

Considerando texto como o espaço em que o sujeito assume uma posição – seja ele oral ou escrito –, entendemos que para produzir textos o sujeito necessita fazer inferências sobre questões levantadas no seu cotidiano, para que, assim, haja uma produção, e não reprodução de textos. Esse conceito de texto abrange as concepções de discurso próprias das teorias sobre discurso. Portanto, quando falamos de texto, estamos falando de discurso, e vice-versa.

Apesar de a relação entre produção e interpretação de textos ser reafirmada em diversos livros que tratam a produção de textos, o que vemos nos Manuais Didáticos é a reprodução de modelos padronizados de interpretação que levam à mera decodificação textual, quando muito, apenas

apresentações de questões subjetivas sem avaliação objetiva ou, ainda pior, textos usados como pretextos para questões metalinguísticas.

Essa postura dos Manuais Didáticos em nada auxilia no binômio interpretação / produção de textos, como afirma Marcuschi (2003, pág. 3).

[...] a linguagem não é explícita: sempre haverá textos revelados pela interpretação a partir de outros textos; portanto, a produção de um novo texto partirá, invariavelmente, da interpretação de um texto dado. Se não há interpretação, não há inferência, não há associação com os conhecimentos de mundo do sujeito e, portanto, não haverá a produção efetiva de texto.

Mari (1991) chama a atenção, dentro da perspectiva da produção de sentido, para o fato de não haver um sentido único, apesar de, muitas vezes, haver um consensual; por isso, a interpretação é fundamental para que exista uma produção satisfatória. Abrahão (2002) aponta, ainda, na perspectiva da Semântica, para o fato de que as palavras não significam isoladamente, mas na relação do homem com a história; por esse motivo, a ação da inferência, em menor número nos Manuais Didáticos, segundo levantamento de Marcuschi (2003), é de extrema relevância para que haja a conexão entre a temática proposta pelos comandos das questões e a produção de texto do sujeito.

Levando em consideração as orientações dos PCNEM, procuramos uma intervenção sobre o trabalho com a produção de textos na escola que faça somar àquelas vozes que conclamam uma produção de textos que faça sentido, que se constitua na diferença, que apresente uma posição clara de sujeito enquanto ser social.

Com isso, justifica-se o presente trabalho pela necessidade de se compreender como o ensino de Língua Portuguesa, no que se refere à relação entre interpretação e produção de textos, tem sido proposto em sala de aula tendo como base os Manuais Didáticos, comparando-os às orientações dos PCNEM.

Dessa forma, nosso principal objetivo foi analisar o trabalho com a produção de textos em Manuais Didáticos a fim de observar a sua relação com a produção de textos proposta pelos PCNEM e a ligação que estabelece entre produção e interpretação de texto. Como professora de

Língua Portuguesa, analisamos os exercícios propostos nos Manuais Didáticos, a partir das orientações dos PCNEM, a fim de verificar sua adequação ao PCN+. Nosso foco será sempre a relação entre produção e interpretação de textos. Após analisar esse material, realizamos atividades de produção de textos com os alunos do ensino médio.

Desse modo, levantamos hipóteses acerca da relação entre as direções propostas nos PCNEM e nos Manuais Didáticos, além de verificarmos se os alunos consideram os textos motivadores no momento de produção de texto e estabelecem inferências e elaborações próprias a partir da coletânea.

Trabalhando em escolas, percebemos que, muitas vezes, as discussões das teorias linguísticas chegam de maneira muito tímida às salas de aula. Quando a sociedade da informação aponta para a necessidade premente de interpretação, de avaliação, de tomada de posição, escrever precisa significar marcar no papel a diferença, tornando o próprio ato de escrita um movimento de interpretação. Sabemos que muitas pesquisas já foram desenvolvidas nessa direção, que essa discussão é antiga, mas, com o advento das novas tecnologias de comunicação, parece-nos urgente retomar essa discussão quando a sociedade faz um movimento de globalização, e a escola continua efetivando a produção de textos como preenchimento de um espaço em branco. Por isso, nossa pesquisa teve início com a busca por trabalhos desenvolvidos acerca de temas semelhantes ao nosso, a fim de se verificar a nossa contribuição aos estudos sobre a temática da produção de texto.

Conforme temos afirmado, interessa-nos observar a relação existente entre produção e interpretação de textos em Manuais Didáticos de Língua Portuguesa destinados ao ensino médio. Esse não é um tema novo dentro das pesquisas tanto em Linguística e Língua Portuguesa quanto na Educação. No entanto, sendo a nossa pesquisa voltada para a relação do sujeito com a linguagem, estando essa inserida inteiramente na sua condição histórico social, o que buscamos é a presença de um sujeito que emerja na diferença, já que os textos, a linguagem, os espaços sociais são historicamente determinados.

Devido a essa perspectiva adotada, realizando uma busca sobre os trabalhos com mesmo foco temático que já foram apresentados, não encontramos nenhum que estreitamente se assemelhe ao nosso. Ora com diferenças em relação ao *corpus*, ora em relação ao referencial teórico, as pesquisas existentes não contemplam o que propomos analisar aqui. Entretanto, listamos, abaixo, os que mais se assemelham, a fim de que, a partir de pesquisas pré-existentes, possamos ampliar as discussões em torno da temática.

A dissertação de mestrado de Eliane A. Pasquote Vieira, “A constituição de marcas de estilo e autoria para os projetos escritos de aprendizes”, defendida na Unicamp em 2005, mostra como os estudantes, ao escreverem textos, marcam-se em relação ao estilo e autoria. Seguindo as concepções de texto de Bakhtin e de Possenti, Vieira (2005) mostra como, usando as vozes discursivas existentes, os aprendizes marcam o limite entre a voz do outro e sua própria voz, assumindo, com isso, um posicionamento.

Já a dissertação de mestrado de Maria Graciléia Capponi, “A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo”, defendida em 2000, pela Unicamp, trata das aulas de redação e o silenciamento imposto ao aluno, que fica, então, impedido de se tornar autor de seu texto. Capponi ancorou seu trabalho especialmente nos conceitos de Foucault e Coracini para discutir as relações de poder, a linguagem como produto histórico, a ideia de sujeito e de identificação.

Dilzete da Silva Mota, com a dissertação “A produção do texto dissertativo por alunos de 3º grau”, defendida na Unicamp em 1999, apresenta uma discussão sobre a escrita de estudantes universitários do curso de Pedagogia, da FES/UNEB, em Serrinha, Bahia. Seu objetivo foi identificar e analisar os recursos linguísticos mais frequentemente usados por esses alunos universitários para obter efeitos fundamentais do texto dissertativo: atemporalidade, generalidade do sujeito e do objeto, além de fatores de coesão e de coerência.

Sandra Mariani Batista, na dissertação “A categoria verbal sob uma perspectiva enunciativa”, apresentada na Universidade de Passo Fundo, em 2009, apresenta uma análise de diferentes livros didáticos, de diferentes décadas, em relação ao estudo dos verbos e se os manuais didáticos

trazem os estudos numa perspectiva enunciativa; para isso, Batista considera os estudos de Saussure, no que concerne à língua e linguagem, e Benveniste, nas concepções sobre língua.

A dissertação de mestrado “A produção do gênero dissertativo: reflexões sobre o uso da Internet na escola”, de Márcio Antônio de Moraes, apresentada na Unicamp no ano de 2007, traz uma análise quantitativa e qualitativa de redações escolares cujo tema era a Internet ou que solicitavam dos estudantes pesquisa na Internet para que pudessem ser escritas. Moraes chegou à conclusão de que, apesar da ampla utilização da Internet, os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram dificuldades em usá-la para pesquisa.

Marly Aparecida Fernandes, na dissertação “A leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio”, defendida na Unicamp em 2010, discutiu sobre os modos de apresentar a leitura como objeto de ensino/ aprendizagem em livros didáticos usados em escolas públicas brasileiras. Os livros analisados foram aprovados no PNLD/ 2006, e a análise consistiu nos gêneros discursivos dos próprios textos e atividades de leitura a partir deles.

A dissertação de mestrado “Individualidade e escolarização: estilos em conflito (análise de dados singulares)”, de Luciano Novaes Vidon, defendida na Unicamp, no ano de 1999, traz uma discussão sobre a individualidade na aquisição da escrita e o papel do outro na constituição dessa individualidade. Essa análise procurou refletir sobre o processo enunciativo, entendido como necessariamente interlocutivo, e o papel da escolarização na constituição da individualidade ou de uma autonomia dos sujeitos no momento da produção de texto. (falar sobre a tese dele)

José Geraldo Marques, na dissertação de mestrado “A redação no vestibular: o uso da coletânea e a intertextualidade”, apresentada na Unicamp, em 1997, analisa a intertextualidade em textos dissertativos produzidos por alunos da última série do Ensino Médio (antigo Segundo Grau), na situação de vestibular. Para isso, Marques analisa qual relação intertextual foi utilizada pelo autor: paráfrase, citação (aspeada ou não), cópias, etc.

Curiosamente, há uma infinidade de trabalhos de pesquisa sobre produção de textos, no entanto, eles parecem não refletir nas práticas dos professores e na elaboração de Manuais Didáticos,

porque o que percebemos no ambiente escolar, na nossa prática em escolas públicas e privadas, é uma prática de produção de textos como preenchimento de uma folha em branco, nada que lembre o caráter dialógico da linguagem humana.

Analisar essas pesquisas levou-nos a perceber a importância de se compreender de que forma o aluno considera, além da coletânea presente nas propostas de redação, sua relação com o tema para a produção de texto. Por entendermos a escrita como o lugar em que o sujeito se posiciona em relação ao mundo, percebemos no nosso dia a dia em salas de aula de Língua Portuguesa, a dificuldade de os alunos apresentarem seu espaço social, suas posições e com isso fazer um texto que produza sentido, que jogue com os sentidos, marcando a sua diferença.

O referencial teórico adotado encontra-se em Antunes (2003, 2005, 2009), Geraldi (1997, 2005), Marcuschi (2003), Abrahão (2002 e 2011). No entanto, a leitura de Barthes (1975a, 1975b, 1984 e 2007) aparece ilustrada em algumas citações.

Para esses autores, a importância de interpretar e identificar coisas, ideias, seres, entre outros, no mundo, é significativa, especialmente com as novas tecnologias de comunicação; entretanto, apesar da relevância dada ao ato de interpretar, por esses autores, os materiais didáticos não conseguiram trazer atualizações nesse nível. Entendemos, então, que o trabalho com a interpretação em sala de aula é importante para que o sujeito consiga se posicionar em relação a outros textos.

Marcondes (1994, p. 199) afirma: “A linguagem significa mais do que diz explicitamente. A noção importante aí é que temos um texto manifesto que serve de ponto de partida para outro texto, revelado pela interpretação”.

Pouco mais adiante, Marcondes ainda complementa a noção de interpretação considerando que

Essa concepção da relação entre um texto manifesto e um texto oculto, revelado pela interpretação que, no entanto, jamais esgota o texto oculto, jamais estabelece seu significado definitivo [...]. Se o texto produzido pela interpretação não dá conta da totalidade do texto oculto, isso faz com que possam existir vários textos interpretativos. (MARCONDES, 1994, págs. 199-200)

Portanto, como constatou Marcuschi (2003), a produção efetiva de sentido fica comprometida se os Manuais Didáticos continuam a apresentar questões de decodificação ou até mesmo textos como pretexto para assimilação de atividades relacionadas à gramática normativa.

As pesquisas linguísticas, especialmente na área da Linguística Aplicada, têm contribuído muito para que se pensem as práticas de ensino da Língua Portuguesa. Outras áreas da Linguística, certamente, têm trazido à tona a importância de o sujeito reconhecer-se na língua. Para essas teorias, o processo de produção escrita só é possível a partir do momento em que o sujeito se insere no mundo e se assume como sujeito histórico.

É notável que, durante muito tempo, as aulas de Língua Portuguesa – especialmente nos ensinos fundamental e médio – eram meramente metalinguísticas. A literatura sobre as práticas de ensino tem ganhado cada vez contribuições mais interessantes. É papel de todo professor, conforme postula Antunes (2009), saber a função desempenhada pela língua, quer na construção da identidade, quer no exercício da interação social daquele aluno/falante a quem se leciona.

Assim, é importante observar que o papel do professor – e, naturalmente, do Manual Didático, já que serve de apoio e referência – é apresentar ao educando as diferentes possibilidades de interação na língua, inclusive a dele mesmo. Uma educação alienadora que não promova esse espaço e essa construção da identidade – ou, melhor dizendo, esse reconhecimento do ser como indivíduo – certamente está na contramão da história.

Em consonância com o que acreditamos, afirma Antunes (2009, pág. 21-22) que

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse *fora das situações de interação*, é obscurecer seu sentido mais amplo de *condição mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social. (grifos da autora)

Entendemos, portanto, que, além de apresentar questões relativas à estrutura e ao funcionamento da Língua Portuguesa, as questões apresentadas nos Manuais Didáticos precisam levar em

consideração a leitura do aluno que o utiliza, fazer com que o educando faça parte do processo de compreensão, e que não seja meramente um exercício de decodificação.

De acordo com Freire (1995, pág. 3),“(...) o papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando (...)”, pois, assim, a educação conseguirá desvendar as verdades que não são ditas. É importante, então, que essa responsabilidade do educando fique clara, e que os materiais utilizados possam servir de base para que um trabalho sério e longe da alienação possa ser realizado.

Essa dissertação é composta das seguintes partes: após a introdução, seguimos com o capítulo que pretende apresentar como estão sendo trabalhados o texto e a produção de textos nas escolas, mostrando a abordagem da Linguística Aplicada, assim como a relação entre interpretação, produção de sentido e produção de texto. Ainda no capítulo dois, apresentamos a posição dos PCNEM com relação à produção de texto, bem como a relação estabelecida dos Manuais Didáticos que analisamos com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). No capítulo três, apresentamos o nosso referencial teórico no que diz respeito aos conceitos de texto, escrita, sujeito, interpretação de texto e produção de sentido. No quarto capítulo, após a apresentação do referencial teórico-metodológico adotado, analisamos, nos Manuais Didáticos escolhidos, as propostas de produção de texto dissertativo-argumentativo. Em seguida, discutimos as produções dos alunos tendo por base uma das propostas apresentadas em um dos Manuais Didáticos. Por fim, tecemos as conclusões sobre a relação entre interpretação e produção de texto proposta pelos Manuais Didáticos, pelos PCNEM e sua aplicabilidade ao ensino médio.

2. A LINGUÍSTICA APLICADA E A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Neste capítulo concentramos a nossa atenção sobre a relação entre interpretação e produção de textos no ensino médio. Sabemos que muitas pesquisas já foram desenvolvidas, nessa direção, que essa discussão é antiga, mas, com o advento das novas tecnologias de comunicação, parece-nos urgente retomar essa discussão quando a sociedade faz um movimento de globalização e a escola continua efetivando a produção de textos como preenchimento de um espaço em branco, ou seja, o movimento de massificação se amplia e a escola passa a ser uma coadjuvante cada vez mais efetiva no processo de dominação das massas.

Tendo em vista a nossa inserção na Linguística Aplicada, apresentamos essa área de pesquisa para então iniciar uma discussão mais aplicada sobre o trabalho com o texto na escola. Analisamos, a seguir, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio de 2000 e 2007, no que se refere às orientações sobre Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o trabalho com a produção de textos, já que são essas orientações que devem direcionar tanto os trabalhos dos professores como os Manuais Didáticos posteriores a eles. Analisamos, também, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, para observarmos o que evoluiu nos documentos oficiais em relação ao ensino da Língua Materna.

Contamos com Antunes (2009), logo na sequência, para ampliar a discussão sobre o trabalho com o texto na escola, tendo em vista uma retomada do nosso foco teórico e para amarrar a discussão proposta para esse capítulo.

2.1 A Linguística Aplicada

Nosso trabalho ancora-se na perspectiva da Linguística Aplicada, ou seja

(...) ramo da Linguística que se dedica ao estudo de vários aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação, tais como o ensino de língua materna, estrangeira, as crenças, os valores e as questões do processo de construção de identidades em contextos institucionais variados (...) (OLIVEIRA, WILSON, 2010, pág. 235)

A Linguística Aplicada (LA) é um ramo relativamente recente da Linguística e procura investigar questões relativas ao uso da linguagem dentro ou fora do contexto escolar. Além de refletir sobre o processo ensino/ aprendizagem, a LA busca também analisar as relações de poder instituídas no contexto escolar, que passam pela linguagem. Esse ramo de estudos aborda, ainda, questões de políticas linguísticas, seja em nível institucional, seja em nível de planejamento de estratégias localizadas.

A Linguística Aplicada (LA) surgiu na década de 50 do século XX como uma subárea da Linguística Teórica (Oliveira, 1999) e seu objetivo principal era o de aplicar aos processos de ensino e aprendizagens de línguas, especialmente as estrangeiras, os conhecimentos produzidos pela Linguística Teórica, mais especificamente as concepções de linguagem estruturalistas e gerativistas.

Alguns pesquisadores, ao final das décadas de 80 e 90, começam a discutir a natureza e o significado da Linguística Aplicada. A ideia que passa a ser defendida desde então é a de que os conhecimentos nessa área possam ser interdisciplinares e transdisciplinares, deixando a LA de ser uma subárea da Linguística Teórica. Hoje, particularmente, a LA é vista como uma área de conhecimento, desvinculando-se da ideia de área de aplicação de modelos teóricos da Linguística. Além disso, segundo Oliveira (1999), os objetos estudados pela LA têm sido mais amplos que os processos de ensino de línguas, da sala de aula e da formação dos professores.

A Linguística Aplicada assume, a partir disso, um *status* de área de produção dos conhecimentos que pretende ter como objeto de estudo privilegiado a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados. Por isso vem contribuindo intensamente com as políticas públicas voltadas para a linguagem, bem como com os debates em torno de linguagens consideradas minoritárias ou desprestigiadas.

Entendemos que a pesquisa na LA, no campo da escola, tem responsabilidade com a produção de saberes que conduza a formação/construção dos docentes, de alunos leitores e escritores, na medida em que se entende Ler e Escrever como práticas sociais necessárias à entrada, à inclusão

na sociedade contemporânea. Ou seja, o acesso aos bens simbólicos e ao seu uso coloca-se como uma necessidade para intermediar os processos inclusivos.

É para essa sociedade que deveríamos pensar a responsabilidade da escola enquanto espaço primordial de aquisição, construção e constituição de conhecimentos, orientadores de práticas que levem o educando ao debate ético, plural, fornecendo condições para que ele seja capaz de produzir debates críticos e reflexivos.

A nossa opção pela inserção desse trabalho no âmbito da Linguística Aplicada deve-se ao fato de ele ir além da mera análise dos textos produzidos pelos alunos – o texto pelo texto – em direção à análise de todas as condições que levaram àqueles textos e não outros, considerando, inclusive, o próprio contexto escolar nas suas condições sócio-históricas e mesmo as condições sociais dos produtores. O texto produzido pelo aluno passa a ser considerado, então, o resultante de uma atividade, dentro de um processo de ensino-aprendizagem, não sendo considerado em si.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

O objetivo da escola, na década de 60, em especial no Ensino Médio, era o de formar mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado. Na década seguinte, ainda, essa também era a função da então chamada educação profissionalizante: produzir alunos hábeis para atuar no mercado de trabalho. A partir da década de 90, com as demandas próprias da nova realidade brasileira, como a modernização do trabalho e das tecnologias de comunicação, o Ministério da Educação elaborou um novo projeto, já que as antigas diretrizes foram criadas no final dos anos 60.

Com a necessidade de se pensar a nova realidade da educação, o ensino sofreu alterações nas reformas educacionais definidas pela nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação), de 1996, regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação. No ano de 1998, surgiu a primeira prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tinha como objetivo avaliar como os alunos saíam do Ensino Médio. Em poucos

anos, a nota que o aluno obtinha no Enem facilitava a entrada em diferentes universidades pelo país. Em pouco tempo, o Exame foi utilizado para substituir a nota da primeira etapa de diferentes vestibulares e, em alguns casos, foi usado como único requisito para o acesso a um curso superior.

Para atualizar o Ensino Médio, diante de tantas necessidades, foi criado um documento de referência denominado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esse documento surgiu, então, como uma proposta para se realizar o trabalho com as diferentes áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; além de delimitar essas áreas do conhecimento, o documento visa a promover um ensino médio com identidade, que proporcione a formação do aluno para o mundo contemporâneo. Em 2002, com vistas a complementar o PCNEM, foi criado o PCN+.

Dessa forma, segundo o PCN+ (Brasil, 2002, pág. 8), o Novo Ensino Médio

[...] deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.

Esses dois documentos são por nós analisados: o PCNEM (Brasil, 2000) e o PCN+ (Brasil, 2002). Para delimitarmos a nossa pesquisa, analisamos apenas, em ambos os documentos, as indicações referentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O principal objetivo dos PCN's é indicar métodos para que sejam trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa, sempre visando à interatividade, ao diálogo e à construção de significados, na e pela linguagem (Brasil, 2000, pág. 4), afinal, é ela a responsável pela interação, pela comunicação com o outro dentro de um espaço social.

A linguagem, considerada no documento como transdisciplinar, é caracterizada como

[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (Brasil, 2000, pág, 5)

Assim, como um dos objetivos do Ensino Médio é formar cidadãos capazes de interagir socialmente, a produção de sentido torna-se elemento fundamental do Ensino Médio, e um objetivo a ser alcançado pelos professores de todas as áreas, mas, especialmente, os de Língua Portuguesa.

As aulas de Língua Portuguesa não podem ter como objetivo apenas o aspecto formal da língua. É fundamental que o conteúdo seja pensado para que a produção de sentido se efetive, porque

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, preta de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (Brasil, 2000, págs. 6-7)

A linguagem na escola, dessa forma, passa a ser objeto de reflexão e análise, possibilitando ao estudante a superação e transformação dos significados veiculados. Por esse motivo, qualquer prática apriorística de sentido ou de formação de sentido não é condizente com o novo Ensino Médio proposto.

Assim, conhecer e analisar as possibilidades de construção das escolhas individuais permite que o aluno deixe de ser mero espectador ou reproduutor de saberes. Apropriando-se do discurso, ele é capaz de verificar a coerência de sua posição, além de compreender o discurso do outro. Tal exercício só é possível se o aluno possuir formação crítica em relação à própria produção de sentido.

A competência linguística a ser desenvolvida nos alunos não deve ser uniforme e abstrata, afinal ela é delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados. Um dos objetivos dessa capacidade é, portanto, permitir que o estudante consiga utilizar a língua em diferentes situações comunicativas, inclusive naquelas em que é fundamental certo nível de distanciamento.

Um dos entraves, segundo os PCNEM, para que isso se efetive, é que, nas aulas de Língua Portuguesa, apesar de haver aulas de expressão, os alunos não podem se expressar, se colocar como sujeitos no processo comunicativo. Assim, o trabalho eficiente com a Linguagem deve ser iniciado com um diagnóstico dos conhecimentos do estudante para, em seguida, dar a ele instrumentos capazes de interação social para que construa e “desconstrua” significados sociais.

Para que esse espaço seja dado ao aluno, devemos considerá-lo como produtor de textos, aquele que é entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. Por marcar o diálogo entre os interlocutores, o texto deve ser visto como único em cada contexto, já que é produto de uma história social e cultural. Assim, o processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, segundo os PCNEM, deve basear-se em propostas interativas, consideradas em um processo discursivo constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e na interpretação.

Para que os alunos atinjam esse nível de capacidade comunicativa, tanto em textos escritos quanto em textos orais, o documento oficial elenca competências que devem ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Médio. As competências e habilidades para a disciplina Língua Portuguesa são as seguintes:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. (...)
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas). (...)
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. (...)
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (Brasil, 2000, págs. 20-23)

Existe uma diversidade de vozes em cada texto que produzimos. Ocorre, por vezes, de utilizarmos alguma que, no final das contas, não está de acordo com a nossa posição do mundo. Segundo o documento oficial, quanto mais dominamos as possibilidades de usos da língua, mais

nos aproximamos da eficácia comunicativa. Esse domínio da linguagem é possível com o estudo da gramática que, segundo os PCNEM, deve ser uma estratégia para a compreensão/produção de textos. Assim, o ensino formal da fala/escrita deve servir para o exercício formal da fala/escrita na vida. Ou seja, a escola deve fornecer o aparato necessário para que o aluno transforme-se em um cidadão consciente do seu lugar e do seu papel.

Mais do que isso, é papel do professor levar à reflexão seus alunos, afinal

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (BRASIL, 2000, pág. 22)

Tanto o PCNEM (2000) quanto o PCN+ (2002) consideram o texto como eixo de todas as disciplinas, porém listam como competência das aulas de Língua Portuguesa a compreensão, interpretação e produção de textos. Esses documentos consideram o texto verbal e o não-verbal, mas, no nosso trabalho, comentamos e comentaremos apenas sobre o texto verbal.

Além de propiciar ao aluno a compreensão dos textos existentes, a produção dos próprios textos, o PCN+ (2002) chama a atenção para o fato de que os textos, além de frases e orações, possuem também visões de mundo proporcionadas pela cultura que resultam das escolhas e combinações feitas dentro da Língua.

Diferentemente do PCNEM (2000), o PCN+ (2002) lista uma série de conteúdos de Língua Portuguesa necessários ao novo Ensino Médio. São questões sobre gêneros discursivos, coesão, coerência, pontuação, gramática normativa; em comum, todos esses conteúdos têm como objetivo a boa realização/recepção de textos e uma interação social dos alunos.

Esses dois documentos, segundo nossa experiência escolar, não circulam facilmente nas escolas e ainda são desconhecidos por muitos professores e por outros profissionais da gestão escolar. Entretanto, eles servem como referência para que os Manuais Didáticos recebam um selo do Ministério da Educação (MEC) e sejam listados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Com o objetivo de retomar a discussão sobre o ensino das diferentes disciplinas no Ensino Médio, em 2006 foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), como forma de retomada das discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para elaborar esse documento, “constituiu-se um grupo multidisciplinar de professores que atuam em linhas de pesquisa voltadas para o ensino [...]” (Brasil, 2006, pág. 8). O documento objetiva suscitar o debate sobre os procedimentos didático-pedagógicos de acordo com as especificidades de cada disciplina do currículo. Para nossa análise, consideramos apenas a Carta ao Professor e Apresentação do volume 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias) e os Conhecimentos de Língua Portuguesa; não nos detivemos nos Conhecimentos de Literatura porque não era o objeto de estudos.

Apesar de conter quadros programáticos como sugestão para o trabalho dos professores, observamos - ainda mais do que nos PCNEM - que as OCEM não pretendem prescrever o fazer pedagógico, já que o currículo deve ser pensado entre professores e escola, levando em consideração os aspectos da comunidade em que os alunos estão inseridos; assim, qualquer orientação prescritiva não cabe ao trabalho que deve ser particularizado. Além disso, o currículo deve ser pensado para promover o desenvolvimento do aluno, bem como do trabalho que se pretende realizar para e com esse educando. Segundo as OCEM, “o Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.” (Brasil, 2006, pág. 8)

Assim como nos PCNEM e PCN+, as OCEM consideram que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos nos anos anteriores. Além disso, o Ensino Médio é o momento de preparar o educando para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, de acordo com as demandas político-sociais de seu tempo.

As OCEM de Língua Portuguesa seguem o caminho percorrido nos últimos anos pela Linguística Aplicada para discutir as contribuições de diferentes trabalhos nessa linha nas práticas de ensino. O documento procura demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas, em diferentes instâncias sociais. De maneira muito acertada, as OCEM procuram apresentar as reflexões e discussões surgidas no meio acadêmico acerca dos objetos de ensino da sala de aula. Não se trata de um compêndio sobre as contribuições da LA para a educação, mas sim de um subsídio para fomentar a revisão do que vem sendo feito em sala de aula.

O documento orienta que qualquer componente que se trabalhe em sala de aula depende dos conceitos que o professor adota. Dessa forma, entendemos que o currículo é uma posição teórica e também política. Segundo as OCEM, é por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito (Brasil, 2006, pág. 23) e é também por meio dela que esse sujeito tem condições de refletir sobre si mesmo. Assim como nos PCN's, o exercício de linguagem ocorre por meio de textos, afinal “[...] por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.” (Brasil, 2006, pág. 24). Texto, no documento, é visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho de construção de sentido que envolve produtor e receptor. Esse sentido, produzido a partir dos textos que lemos, é efeito do foco que estabelecemos na e para a atividade de leitura, que direciona nossos movimentos enquanto leitor/receptor de textos.

Vemos, novamente, a importância do outro na construção do sentido por relações intersubjetivas, uma vez que as ações de um sujeito dependem de outros sujeitos. Assim, no próprio desenvolvimento do sujeito está imbricado seu processo de socialização, pois (Brasil, 2006, pág. 24)

é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem [...]

O papel da Língua Portuguesa, por esse motivo, é possibilitar o desenvolvimento de produção de linguagem em diferentes situações de interação. As práticas de linguagem a serem desenvolvidas em sala de aula, inclusive, não devem, segundo as OCEM, seguir padrões hegemônicos, mas também resgatar o contexto das comunidades em que as escolas estão inseridas e os respectivos textos que melhor a representam (Brasil, 2006, pág. 28). Isso é necessário para que a escola seja capaz de

[...] possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter. (Brasil, 2006, págs. 28-29)

Assim, as OCEM consideram que as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem considerar as configurações dos eventos de interação dos quais os alunos fazem parte; isso deve acontecer de forma integradora, para que seja possível entender os usos de determinados recursos linguísticos dentre as possibilidades existentes. Por considerarmos que as práticas de linguagem são construídas nas diferentes interações sociais, no processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, é desafio da escola criar condições para que os alunos sejam capazes de marcar, nos diferentes textos que produzem, sua autonomia na sociedade. Isso só é possível se entendermos que, muito mais que dominar a língua, o papel das aulas de língua portuguesa é a apreensão das práticas de linguagem, a reflexão sobre os conjuntos de normas gramaticais e sociopragmáticas, a fim de promover a atuação desses cidadãos-alunos nas práticas sociais de uso da língua na sociedade.

Como dito no capítulo anterior (2.2 Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2012) é curioso que, ainda em algumas aulas de língua portuguesa, que deveriam trabalhar a expressão oral e escrita, os alunos não consigam expressar-se. Isso ocorre, a nosso ver, por, muitas vezes, os alunos não se enxergarem incluídos nos processos de produção e compreensão textual. Não podemos afirmar que o sentido de um texto já está dado pelos recursos linguísticos ali presentes. O sentido atribuído às formas linguísticas, na verdade, é construído de acordo com o sistema do

qual os leitores (no nosso caso, alunos) fazem parte, do contexto da interação, dos papéis sociais nos quais eles se colocam, entre outros. Para promover uma educação capaz de formar um cidadão atuante na sociedade, é importante que professores busquem “[...] práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade.” (Brasil, 2006, pág. 33)

Segundo as OCEM, o Ensino Médio deve proporcionar que o aluno deixe a escola sendo capaz de:

- Conviver, de forma crítica e lúdica, com situações de produção e leitura de textos, “[...] de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens [...]”; (Brasil, 2006, pág. 32)
- “No contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta [...]”; (Brasil, 2006, pág. 32)
- ”Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade [...]” (Brasil, 2006, pág. 32). Por meio dessa análise, o estudante será orientado para “[...] compreender o funcionamento sociopragmático do texto [...]; as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias da produção de sentido. (Brasil, 2006, pág. 32)

Comparativamente, enxergamos nas OCEM uma atualização em relação às práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Ao contrário do que analisamos nos PCN’s, neste documento é possível observar com mais clareza as contribuições das pesquisas em Linguística – especialmente em Linguística Aplicada – para a prática de sala de aula. Mais do que promover o domínio da Língua Portuguesa a fim de que se produzam bons textos, as OCEM orientam para um trabalho capaz de fazer com que o aluno se reconheça como parte da sociedade e sobre ela atue.

2.4 Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2012

Em 2007 foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Com isso, as escolas passaram a contar com recursos para atender às necessidades não só do ensino fundamental, mas também da educação infantil e do ensino médio para as necessidades da prática escolar, como a aquisição de livros didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já era usado para o ensino fundamental, mas passou a valer para o ensino médio no ano de 2004, no âmbito do então Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). No ano seguinte foram distribuídos livros de matemática e português apenas para os alunos da 1ª série do ensino médio das regiões norte e nordeste. Em 2006 esses livros foram distribuídos para todos os alunos de escolas públicas do país. Os livros das outras disciplinas foram distribuídos gradualmente até 2008.

Desde 2010 a distribuição dos Manuais Didáticos é organizada por triênio e intercala os níveis de ensino da seguinte forma:

- I - 1º ao 5º ano do ensino fundamental;
- II - 6º ao 9º ano do ensino fundamental; e
- III - ensino médio. (BRASIL, 2011, pág. 6)

As obras são avaliadas de acordo com os editais – que explicaremos mais adiante – e divulgadas no Guia de Livros Didáticos. Em seguida, os professores reúnem-se em suas escolas e, por componente curricular, juntamente com o apoio do pedagogo escolar, selecionam duas opções de coleções para serem usadas nos futuros três anos do Ensino Médio.

O FNDE lança editais para que as editoras incluam seus livros didáticos no processo de avaliação e seleção das obras para o PNLD. Observaremos apenas as orientações para a escolha do livro didático utilizado para as aulas de Língua Portuguesa e outras que forem pertinentes ao processo ensino-aprendizagem da língua materna.

As obras de língua portuguesa precisam estar organizadas em três volumes, uma para cada série do ensino médio, além de, obrigatoriamente, um manual do professor para cada série. A avaliação das obras dá-se por meio de critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e específicos para cada área e componente curricular. A não adequação a qualquer uma dessas áreas acarreta eliminação da obra.

Os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas (BRASIL, 2009, pág. 19) são:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

Para o componente Língua Portuguesa, como critério eliminatório, é observado se a obra (BRASIL, 2009, pág. 24)

- (1) apresenta uma coletânea de textos, de diversos tipos e gêneros, que revelem funções e registros de linguagem diversificados e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio;
- (2) traz textos de obras literárias de autores representativos da literatura de língua portuguesa e relacione a obra literária à cena histórica, cultural e política de sua produção;
- (3) incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;
- (4) favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade;
- (5) incentiva a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, sites e outros recursos da internet etc.);
- (6) proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto);

- (7) oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;
- (8) procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação;
- (9) contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita;
- (10) promove uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades exploradas.

Além dos critérios eliminatórios de cada componente curricular, o documento aponta ainda para outros relacionados ao manual do professor. Para uma obra de língua portuguesa ser aprovada, além dos pontos mencionados anteriormente, o manual do professor é observado se (BRASIL, 2009, pág. 24)

- (1) explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de Língua Portuguesa;
- (2) sugere atividades complementares em função dos objetivos pretendidos;
- (3) apresenta indicações de consulta a uma bibliografia especializada que contribua para a reflexão do professor face a seu trabalho em favor da educação linguística;
- (4) relaciona a proposta didática da obra aos documentos norteadores e organizadores do ensino médio;
- (5) apresenta propostas que auxiliam o trabalho de avaliação e de autoavaliação do professor e do aluno.

Se a obra, então, contiver todos os pontos acima elencados, tanto em termos gerais, quanto específicos para o componente curricular, é indicada para a escolha dos professores. A equipe docente se organiza no ano anterior ao da distribuição dos livros, analisa as obras aprovadas e escolhe duas, porém apenas uma chegará à escola. Além da lista das obras que podem ser escolhidas, os professores recebem guias específicos dos componentes curriculares com orientações para que possam fazer escolhas acertadas. Ao final do guia, há resenhas sobre as obras que podem ser escolhidas, com quadros contendo análise dos pontos fracos da obra, pontos fortes, destaques, programação de ensino e manual do professor.

Analisaremos duas obras escolhidas, em 2011 para serem usadas a partir de 2012, por duas escolas distintas do município de Cachoeiro de Itapemirim. São elas:

- “Português Linguagens: volume 3”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Saraiva, 2010, adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Agostinho Simonato.
- “Ser Protagonista”, de Ricardo Gonçalves Barreto, editora SM, 2010, adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fraternidade e Luz.

2.5 Texto e dialogicidade

O ensino da Língua nas escolas brasileiras tem sido amplamente discutido na Linguística Aplicada (Antunes 2009) para uma efetiva melhora neste ponto. Ainda é predominante nas escolas o ensino do português fechado a fórmulas, a regras de estruturação da própria língua. Com efeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apontaram para que a base do ensino da Língua Portuguesa fosse o texto, que seria usado como produto final de uma boa comunicação, afinal apenas o exercício da textualidade é capaz de gerar a atividade verbal, já que é por meio de textos que falamos e escrevemos.

O objetivo da escola, portanto, seria formar cidadãos capazes de interagir na sociedade de maneira consciente e plena, conforme os Parâmetros Curriculares e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. O ensino coerente, dentro das exigências reais do indivíduo, seria aquele capaz de orientar para o fato de que o texto não é produto pronto, acabado, mas sim uma construção interpretativa de um dizer e um fazer, entre seres que estão situados num mesmo espaço e num mesmo tempo. Com vistas a melhorar a capacidade comunicativa dos alunos, os PCN's e as OCEM apontaram para a necessidade de o texto ser o eixo de ensino da Língua Portuguesa. As OCEM (Brasil, 2006, pág. 36) apontam ainda que o trabalho com a língua portuguesa seja orientado para que

[...] na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem

Porém, o que a escola muitas vezes apresenta é o texto como “treino” para leitura e escrita de acordo com a norma culta, com propostas desvinculadas da realidade do estudante. E, muitas vezes, o que a escola entende como um ensino a partir do texto, questões contextualizadas, entre outras nomenclaturas, nada mais significa do que usar textos como base para retiradas de palavras em questões metalinguísticas, o que já era feito anteriormente; ou seja, no final das contas, pouco ou nada mudou, em muitas propostas de ensino, após os PCN’s e as OCEM de Língua Portuguesa.

Um ensino que privilegie a competência comunicativa e dimensões críticas socioculturais dos alunos não pode ficar restrito a aspectos meramente gramaticais. Antunes (2009) aponta para a necessidade de pensarmos o que a escola está promovendo aos alunos que, depois de pelo menos onze anos de estudo, chegam ao final do ensino médio sem conseguirem uma comunicação efetiva, seja por meio oral ou escrito. A autora apresenta, além das críticas ao atual estado de coisas, possibilidades para a realização de um trabalho mais eficiente, para que os alunos possam enxergar-se como sujeitos dos textos que produzem e capazes de atuar criticamente na sociedade. Dentre alguns, ela aponta para a necessidade de discussões para desenvolvimento de temas, além de informações. Questões de política, convivência social, economia, entre outros. Se falta informação e os alunos precisam desenvolver textos com essas temáticas, a prática mais comum é meramente “encher” as linhas obrigatórias com qualquer conteúdo; e, posteriormente, a correção apenas gramatical de um texto faz com que o aluno pense que produziu um texto.

Dentro da nossa perspectiva de texto, essas produções fechadas, sem dialogicidade, sem uma interlocução, falseando as condições de produção, não são os exemplos adequados de texto, porque, ainda segundo Antunes (2009, pág. 209)

[...] escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece.

Para quebrar esse ciclo, precisamos chegar a um ensino de línguas que propicie a compreensão, a fluência, a noção de que os sujeitos podem e devem falar por si mesmos. Não importa mais a

escola que apenas treina a competência textual de seus alunos, é preciso que eles interajam já no ambiente escolar, entendendo que todo discurso é situado histórica e socialmente.

Assim, é necessário que o estudo da Língua seja baseado na dialogicidade, na interlocução entre autor e receptor, na criticidade, na construção da competência comunicativa em diferentes gêneros textuais, orais e escritos, formais e informais. Para Antunes (2009), o ensino da Língua deve propiciar que alunos sejam capazes de expressarem-se, de marcarem seu lugar no contexto do qual fazem parte. A língua, marca de nossa identidade cultural, política e história, é também uma forma de exercermos poder, conforme teoriza Antunes (2009, pág. 229):

O poder que advém do fato de sermos sujeitos de nossos próprios destinos. O poder de recusar-se a ser objeto. O poder de ter consciência de nossos direitos e deveres. O poder de ‘emergir’, de admirar; de dar sentido às coisas; o poder de interagir, de partilhar; de superar as dificuldades; de criar situações novas, que nos permitam quebrar as amarras, vencer os limites.

Por esse motivo, é urgente que a escola promova conhecimentos sobre a Língua e que habilite seus usuários a operar, como sujeitos dignos de suas ideias. Assim, a educação pode ser a porta de entrada para que todos os indivíduos desfrutem, nas palavras de Antunes (2009, pág. 227) “dos bem materiais e culturais que temos produzido”. Trabalhar com o texto em sala de aula observando apenas sua linearidade, sem “mergulhar” nas intenções, na dialogicidade, no contexto histórico-social é mascarar um ensino efetivo de competência linguística.

A seguir procederemos à análise do *corpus*, buscando observar como se deu a relação entre produção e interpretação de textos nos Manuais Didáticos analisados e na aplicação de uma atividade em sala de aula, analisando os resultados com base nos pressupostos teóricos anteriormente apresentados.

3. TEXTO E LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentamos a base teórica por nós adotada, para a discussão e análise do *corpus*. Para tanto nos apoiaremos em Barthes (1975b e 2007), Antunes (2003, 2005, 2009), Geraldi (1997, 2005), Abrahão (2002) e Guimarães (1999). Iniciamos apresentando o conceito de texto por nós assumido e sua relação com as práticas de produção de textos na escola. A seguir, discutimos a relação escrita / produção de textos e sujeito / assujeitamento, e as possibilidades de produção de sentido. Fechando essa parte, nos detemos nos conceitos de enunciação / enunciado, a fim de buscar compreender como se processa a produção de sentidos. Interessa-nos situar a produção de textos como produção de sentido, dentro do quadro complexo do processamento da enunciação, que ocorre como discurso, dentro da história e a partir das condições do sujeito. Com esse ponto de vista teórico delineado foi possível observar a relação Produção / Interpretação de textos, não mais dentro dos parâmetros puramente textuais, buscando as bases discursivas / enunciativas que expliquem os mecanismos que são acionados nesse processo que se dá a todo momento, na nossa vida em sociedade.

3.1 Conceito de texto

Como nosso foco de pesquisa está na produção de textos escolares, é importante definirmos, antes de iniciar qualquer análise, nossa concepção de texto, já que há diferentes concepções que se coadunam e que, por vezes, são divergentes. Esses posicionamentos diante do texto certamente interferem nas opções de trabalho que encontramos nas salas de aula.

Concordamos com Antunes (2009, pág. 79), para quem “um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação”. Dessa forma, apresentamos nosso conceito de texto como atividade; além disso, como já mencionamos anteriormente, sempre que falarmos de texto estamos falando também de discurso, por entendermos que ambos não existem fora da situação social de interação. Para Orlandi e Guimarães (1988 apud Guimarães 1999, pág. 74), “texto é uma construção com começo/meio/fim que se constitui como um ‘cruzamento’ de discursos, de

enunciados de discursos diferentes”. Barthes (1975b, pág. 6) afirma que “escrever não é transcrever”, ou seja, a partir do momento em que o sujeito escreve, ele se inscreve como parte de um todo, quer seu lugar muito bem marcado, assim como sua posição.

Antunes (2003) conceitua a escrita como toda atividade interativa, cooperativa entre duas ou mais pessoas, cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Nessa interação, o que cada um faz depende do que o outro faz também. A escrita, portanto, segundo a autora, é tão interativa, tão dialógica e dinâmica quanto a fala. A atividade escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém e realiza, assim, uma atividade sociocomunicativa que está inevitavelmente relacionada aos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Para Antunes (2005), “O texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o *objeto* de estudo das aulas de língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos.” (pág. 39). Por isso, o texto deve permear toda e qualquer atividade da sala de aula, assim como ele permeia toda e qualquer atividade na vida social. Assim, consideramos que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, o que fundamenta um ensino da língua que seja produtivo e relevante, tanto no nível individual quanto no social.

A produção de textos escritos na escola, de acordo com Antunes (2003), deve incluir os alunos como autores. Por estabelecer vínculos comunicativos, a escrita deve sempre ser de textos relacionados com o que se passa no ambiente social desses alunos. Antunes (2005) afirma que, por falta desse destinatário, a escrita escolar torna-se de difícil realização: os textos não têm leitores, além do professor que é, também, avaliador; muitas vezes, não tem uma intenção, um propósito definido. Em consonância com Antunes, Britto (2005) afirma que há relações muito rígidas dentro do processo de escrita escolar, o que faz com que alunos escrevam textos com base no que acreditam que o professor vai aprovar. Fora da situação interativa em que textos são produzidos, falta à redação escolar alguns elementos, como a funcionalidade do texto e a

subjetividade dos locutores. A artificialidade do processo de escrita em sala de aula, segundo Britto (2005), vai determinar o resultado final dos textos.

Geraldi (2005) afirma que, no processo da produção de texto escolar, “[...] não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” (pág. 139). Para haver uma coerência entre a concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, o referido autor diz que nós, professores, precisamos nos tornar interlocutores desses alunos para, respeitando-lhes, “[...] agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (Geraldi, 2005, pág. 139). Devolvendo-lhes o direito à palavra, talvez possamos, nas palavras de Geraldi (2005, pág. 141), “ler a história contida, e não contada, da grande maioria que ocupa hoje os bancos das escolas públicas.”

Para Geraldi (2005), toda metodologia de ensino articula uma opção política, que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade, com os mecanismos utilizados em sala de aula. Todos os procedimentos em sala de aula (os conteúdos ensinados, a estratégia de trabalho, a bibliografia, dentre outros) serão definidos pela escolha que cada professor fizer. Ensinar alguém a usar a Língua, segundo Antunes (2009), é ensinar a importância do processo interativo, é também ajudar a formar um cidadão/uma cidadã com criticidade para atuar no contexto em que vive, afinal, como afirma Antunes (2009, pág. 21)

[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação. (grifos da autora)

É por meio de textos, portanto, que os sujeitos são capazes de intervir, se manifestar, tomar seu lugar e agir no mundo. Nas palavras de Antunes (2005, pág. 189), “[...] dizer é uma forma de manifestar nossa condição de humanos conscientizados”.

3.2 Escrita e sujeito

Ainda que não tenhamos nos aprofundado nos posicionamentos de Roland Barthes, sobre o ato de escrita, algumas de suas falas são aqui retomadas devido à força que carregam. Barthes (1975b), em “Do ato de fala ao ato de escrita”, aponta, primeiramente, para as mudanças ocorridas no discurso quando há a passagem do discurso oral para o escrito: o exercício da transcrição. Ele aponta o prejuízo dessa transformação, uma vez que o discurso transcrito muda de destinação e, conseqüentemente, de sujeito. Considerando o aspecto dialógico do discurso, no qual o Outro é parte determinante, quando há a transcrição, o público muda: o que era restrito passa a ser de uma abrangência maior.

Abrahão (2011, pág. 203) afirma que a escrita tem sido trabalhada na escola “como uma perfeita transposição do oral a partir de um conjunto de regras fixas a serem apreendidas”, além de ser entendida como um bem irrevogável. Além dos aspectos mais intrínsecos à linguagem, os próprios mecanismos linguísticos são diversos, afinal o texto escrito se vale de operações não possíveis no discurso oral; é o caso dos sinais de pontuação (Barthes faz questão de apresentar que seu uso tem relação com o sentido, e não com o som), do uso de parênteses: no texto escrito, são facilmente percebidos, assim como suas funções; no texto falado, não são possíveis.

De maneira muito bem posicionada, Barthes (1975b) trata o exercício da escrita com um posicionar-se no mundo. Retomamos abaixo a citação que serviu de abertura para esse trabalho, devido à sua importância para os posicionamentos aqui adotados, a fim de melhor discuti-la. Levando em conta a escrita como um lugar de poder, Barthes (1975b, pág. 6) afirma que

[...] escrever quer dizer, de uma certa forma: eu penso melhor, com mais firmeza; eu penso menos em função de vocês, penso principalmente em função da “verdade”. (...) Mais do que uma fieira inflexível de dados e de argumentos, trata-se de um espaço tático de proposições, ou seja, no fim de contas, de posições. (grifos do autor)

Barthes (1975b) afirma ainda, mais adiante, que, por conta do avanço dos meios de comunicação, os sujeitos são levados a se posicionarem, a se definirem intelectualmente. Com efeito, desde a década de 70, quando esse texto foi escrito, os meios de comunicação têm se tornado cada vez mais populares e dinâmicos, e os sujeitos têm percebido neles um espaço importante de

posicionamento de ideias. Só dentro dessa perspectiva, ou seja, quando os sujeitos se posicionam, para esse autor, há a produção de sentido. Ou seja, à medida que o sujeito interpreta o seu lugar social e suas intenções, no jogo interativo, ele produz sentidos dentro de relações histórico-sociais muito bem demarcadas.

Dessa forma, só assume a escrita de fato quem pretende, com ela, estabelecer relações de interação marcadas nos espaços de poder. Para tanto, busca-se reconhecimento e se joga com a linguagem escrita, tal qual ocorre na oralidade. Sob essa perspectiva entendemos que os textos inscritos no ambiente escolar deixam de ser lugar de escrita / escritura, para serem preenchimentos de folha de papel em branco. Quase que como um formulário, o “indivíduo” deverá preencher os espaços próprios de um gênero textual específico. Para Barthes isso não se constitui no ato de escrita e sim em uma estratégia de anulação ou camuflagem do sujeito. Desse modo a escola treina o silenciamento, não trazendo à tona a fala dos sujeitos já tão subsumidos nos espaços sociais.

Em “Luta com palavras: coesão e coerência”, Antunes (2005) apresenta que já não causa estranheza o fato de os alunos apresentarem dificuldades em produzirem textos escritos, especialmente os mais formais, até mesmo quando chegam à universidade. Para ela, isso se deve ao fato de a escola realizar o trabalho com textos de maneira imediata para a disciplina, sem perspectivas inspiradas em usos da linguagem fora do ambiente escolar. Para exemplificar, ela usa o trabalho com o gênero dissertativo-argumentativo, muito comentado nas escolas com vistas a preparar os alunos para o exame vestibular. Para ela, a artificialidade das condições de produção resulta em uma falsa compreensão do que é construir textos relevantes a um contexto social de comunicação mais amplo.

Na obra “Portos de passagem”, Geraldi (1997) defende que focalizar a interação verbal como o lugar de produção da linguagem significa admitir que a língua não está pronta, à disposição do sujeito, mas sim que, à medida que a atividade de linguagem se realiza, o sujeito a (re)constrói. Além disso, Geraldi afirma também que o sujeito se constitui à medida que interage com os outros; ou seja, o sujeito é social, já que a linguagem é social e histórica. Por fim, para finalizar a

ideia da focalização da interação verbal, o referido autor afirma que não há interação fora de um contexto social; e, a partir desses contextos, novos limites vão sendo criados.

Citando Túlio de Mauro (1966), Geraldi (1997) afirma ser ingênua a ideia de que as formas linguísticas significam qualquer coisa: eles são instrumentos sem vida e sem valor nas mãos dos homens. Estes, sim, só significam por meio de palavras e frases. Segundo Geraldi (1997, pág. 18),

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo.

Na interação, as ações praticadas com a linguagem são organizadas de acordo com os objetivos pretendidos, o que pode levar um interlocutor a representar uma realidade de maneira distinta dependendo dos interlocutores a quem se dirige ou até mesmo da função da ação que sobre eles pretende realizar. Uma vez que nos comunicamos com o outro, as ações que praticamos incidem sobre ele, e por meio delas apresentamos aos nossos interlocutores uma certa construção da realidade.

Geraldi (1997) afirma que precisa ficar claro para os professores de língua portuguesa que as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um *modismo* (grifo do autor), mas sim um desejo de se revelar questões ainda não claras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência. O referido autor afirma ainda que a história da educação, como qualquer história, recupera avanços e recuos. As diferentes iniciativas educacionais respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e a interesses específicos de determinados contextos. Geraldi (1997) indaga sobre como deveria acontecer a conciliação, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, entre a presença do texto (segundo ele, objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos), e as funções ideológicas de reprodução social.

Texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém* (grifos do autor). Para o autor, “texto é uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado.” (Geraldi, 1997, pág. 101)

Para Geraldi (1997), o outro é sempre medida, afinal é para o outro que o texto é produzido. O outro insere-se já na produção do texto como condição necessária para que o texto exista. Seu sentido é construído a dois; por esse motivo, o autor imagina leituras possíveis de serem feitas e dá pistas para que a produção do sentido seja a mais próxima da imaginada pelo autor.

Segundo Geraldi (1997, pág. 103), “(...) um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma (...)”. Com isso, corroboramos a ideia de que o sentido de um texto é produzido “a dois”.

O trabalho na escola vem se caracterizando, cada vez mais, com a presença do texto, tanto em objeto de leitura quanto em trabalho de produção. Se fôssemos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraríamos.

3.3 Interpretação e produção de sentido

Benveniste (1976 *apud* Guimarães, 1999) apresenta a enunciação como o colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização. Esse ato individual no qual se utiliza a língua coloca em primeiro plano o locutor como condição essencial para a enunciação. Assim, a enunciação é um ato de apropriar-se da língua. Benveniste apresenta que não é apenas o ato de um locutor a um interlocutor, mas sim uma apropriação em relação à própria língua. Para ele, a intersubjetividade é constituída linguisticamente: no processo enunciativo, a língua é usada de tal forma pelo locutor que bastam poucas formas para que ele se constitua como sujeito em relação a outro que se constrói, também, como sujeito. Ou seja, a própria língua permite um processo de intersubjetividade, não apenas a enunciação. Dessa forma, sempre que alguém se apropria da língua e a coloca em funcionamento, constitui-se como sujeito, intersubjetivamente.

Em todas essas definições, o que se pode perceber a partir de Guimarães (1999) é o caráter da irrepetibilidade da enunciação, ou seja, ela é vista como o lugar do sempre novo. Por isso, quando consideramos um ponto de vista sócio histórico, devemos considerar também, no próprio conceito de enunciação, as condições sócio históricas desse acontecimento.

Para Guimarães (1999), o enunciado é uma atividade discursiva. Assim, o enunciado se caracteriza como um elemento de prática social e uma relação com o sujeito. Seu sentido é constituído como uma série de formações imaginárias do sujeito e do seu interlocutor, além do objeto retratado no enunciado.

Para explicar melhor essa relação, Guimarães (1999, pág. 76) afirma que

Os enunciados para se constituírem como enunciados, para se constituírem como linguagem, como discurso, constituem os signos, suas relações e suas condições de funcionamento, ou seja, os enunciados constituem a língua. E somente assim os enunciados são linguagem e não parte de uma situação no mundo.

Um dos principais aspectos do processo enunciativo é o caráter relacional: um enunciado nunca o é sozinho, mas sim relacionado a outros de mesma natureza. Dessa forma, é impossível pensar a linguagem e o sentido fora de uma relação: algo só é linguagem se se relacionar a outros elementos e ao sujeito.

Segundo Mari (1991, *apud* Abrahão, 2002), o sentido não é um produto, e sim uma produção que depende das condições de realização, de circulação e de consumo para se constituir. Dentro da perspectiva da produção de sentido, o sentido de um enunciado não é assegurado nem só no nível linguístico, já que uma mesma frase pode ter diferentes sentidos, nem apenas no nível histórico, pois, se considerarmos apenas o momento histórico, não consideramos a consciência ou o desejo do sujeito produtor dos discursos, mesmo que essas instâncias sejam por vezes peremptórias. Além disso, a linguagem não se basta como instância do sujeito, pois, apesar de que sem sujeito não há linguagem e vice-versa, tanto o sujeito como a linguagem dependem da história e da sua materialização no sistema linguístico para existir.

De acordo com as teorias deterministas, a linguagem é entendida como preexistindo ao sujeito e ao objeto. Dentro da perspectiva da produção de sentido, o objeto é constituído na linguagem, de acordo com as situações vividas pelo sujeito, que constitui e é constituído também pela linguagem. Assim, de acordo com as teorias da produção de sentido, as palavras não significam em si, mas nas relações com os homens e com a história, produzindo sentidos de acordo com as intenções do sujeito produtor dos discursos. A linguagem se reconstrói a todo tempo nas inter-relações que vai estabelecendo.

4. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo apresentamos a metodologia e a estratégia de pesquisa por nós adotada, bem como a análise de dados, tecendo, ao final, as conclusões das análises. Deve ficar claro, porém, que nosso foco teórico situa-se na relação entre linguagem e poder e na relação de determinação social pela qual a linguagem se constitui. Interessa-nos, sobretudo, observar a emersão dos sujeitos nos textos, nas suas estratégias argumentativas, tendo em vista a relação de interpretação que estabelece com a coletânea.

4.1 PAIS: Pesquisa-ação integral e sistêmica

Para a análise do nosso *corpus*, adotamos a pesquisa qualitativa denominada pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS). Nessa metodologia, o pesquisador, além de realizar a pesquisa, também é participante dela.

A pesquisa-ação integral e sistêmica consiste em uma metodologia de pesquisa em que um fenômeno complexo ativo é observado em um ambiente em evolução, e o pesquisador é um dos atores desse fenômeno. Portanto, essa metodologia apresenta uma natureza empírica. Os docentes que se envolvem nesse tipo de pesquisa observam uma melhoria significativa na prática de sala de aula, uma vez que está envolvido em todas as suas etapas.

Essa metodologia de pesquisa adapta-se aos campos em que os profissionais não se contentam em apenas observar o fenômeno sem envolver-se com a prática. E é justamente no campo da educação que a vinculação teoria-prática torna-se evidente, visto que o espaço da sala de aula é o lugar onde o docente-pesquisador é capaz de repensar as suas práticas de ensino.

Morin (2004), criador da denominação da PAIS, afirma que nesse tipo de pesquisa, no que concerne à educação, as variáveis são muitas e não podem ser descartadas: o bairro, os alunos, os pais, os professores. Essa metodologia de pesquisa revela-se, segundo Morin (2004), como um importante instrumento para se pensar nas melhorias ou mudanças das práticas educacionais.

Para Morin (2004), a PAIS é participativa e implica o envolvimento de todos os atores do processo, com vistas a uma reflexão profunda, para que haja uma intervenção nas práticas educacionais. Para isso, o pesquisador precisa conhecer o contexto e os alunos envolvidos no processo. Por se tratar de uma escola e de alunos com inúmeras singularidades, a metodologia de pesquisa escolhida por nós foi a PAIS, afinal só com ela é possível refletirmos e agirmos sobre as práticas vigentes. No nosso caso, trata-se de uma escola de um bairro de periferia, de uma cidade do interior do Estado do Espírito Santo, Cachoeiro de Itapemirim. Trata-se de uma escola que recebe alunos muito carentes, advindos de bairros em que ocorre tráfico de drogas e muita criminalidade. Alguns alunos da escola encontram-se mesmo nessa situação.

Escolhemos essa escola primeiramente porque lá trabalhamos e por isso consideramos a pesquisa também como uma forma de intervenção, na medida em que nos propomos a analisar a situação da escola e dos alunos. Outro motivo deve-se à questão da produção de textos voltada para a periferia. Muitos professores creem mesmo que essa classe estaria privada da condição de sair da escola produzindo textos significativos, mesmo no terceiro ano do ensino médio. Além dos motivos citados, a escola Agostinho Simonato é escolhida prioritariamente em algumas situações pela Superintendência Regional de Educação: o número de professores efetivos na escola é significativo, o que permite continuidade no trabalho desenvolvido nos três anos do ensino médio.

Estaria essa dificuldade no Manual Didático que se distancia da realidade dos alunos? Estaria na condição dos alunos para a leitura ou devido às suas condições de apreensão da norma culta? Ou a sua dificuldade advém da sequência de anos em que a escrita foi pouco trabalhada devido ao esforço que demandaria do professor? O professor diria que tratar-se de uma condição própria do ensino, que não favorece um trabalho direcionado.

Propomo-nos, então, a olhar textos dos alunos despretensiosamente produzidos, como uma atividade cotidiana própria das aulas de língua portuguesa, sem criar neles quaisquer expectativas. Além disso, observamos o Manual Didático e as condições histórico-sociais desses alunos, no momento da produção desses textos. Interessa-nos discutir esse conjunto, analisando-o.

Como professora de português há muitos anos na rede pública e particular, tem me incomodado, particularmente, o fato de que, por mais que façamos debates, passemos filmes, discutamos a coletânea, o texto dos alunos não reflete essa condição de leitura, tal como a sua oralidade não reflete análises para além das corriqueiras, montadas pela mídia. Além disso, mesmo que haja coletânea e, por vezes, até mais quanto há coletânea, não há discussão de pontos de vista, ou construção de pontos de vista. Dificilmente o produtor do texto escolar sai do lugar comum e os textos tornam-se sempre “os mesmos”, repetindo falas socialmente recorrentes. Muitos colegas até valorizam essa postura, vendo nessa uma leitura do momento social. A mim me soa como se o sujeito sumisse do seu texto.

Estudando sobre o assunto comecei a perceber que a questão deveria ser analisada com amplitude, pois muitos fatores estavam aí envolvidos, tanto aqueles histórico-sociais, como os relacionados com os próprios objetivos presentes na formação do cidadão através da escola. Por isso, a nossa escolha para essa pesquisa foi simplesmente olhar e buscar analisar mais de um dos fatores envolvidos: Cidade – Bairro – Escola – PCNs – PCNEM – OCEM – Manual Didático – Aulas – Coletânea – Textos.

4.2 O *Corpus* da pesquisa

Inicialmente analisamos duas coleções de Manuais Didáticos utilizados na Rede Estadual do município de Cachoeiro de Itapemirim, para a terceira série do Ensino Médio, no que se refere à questão da produção de textos. Nesses manuais, observamos, além das suas relações com os PCNEM e PCN+, se as propostas de produção de texto estão relacionadas às questões relativas à interpretação. A fim de observar a relação que os alunos estabelecem entre interpretação das coletâneas com a produção de textos, aplicamos uma atividade de produção de texto proposto em um dos Manuais Didáticos analisados em uma turma. Em seguida, analisamos as produções de alunos no que tange à relação entre produção de sentido e produção de texto/discurso. A proposta apresenta coletânea e por isso, através dela, podemos inferir a relação estabelecida entre interpretação e produção de textos. Contudo, nas redações analisadas, o que nos interessa,

sobretudo, é observar o sujeito produtor e sua inserção no discurso, conforme discutido no referencial teórico.

Os dois livros analisados foram as primeiras opções das escolas em que são adotados. Ou seja, de acordo com as orientações do Guia de escolha do PNLD, com as resenhas sobre eles e com todo o suporte da equipe docente e pedagógica, os professores escolheram aqueles que, para a realidade da escola, mais se adequava. Escolhemos o livro “Português Linguagens 3” por ser a obra adotada na escola em que a aplicação do exercício aconteceu. O livro “Ser Protagonista” foi escolhido por ser utilizado em uma escola semelhante à que trabalhamos: pública, estadual, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim e oferece o ensino fundamental e médio. Além dessas semelhanças, os dois livros foram bem avaliados na análise feita pelo MEC e são amplamente adotados em escolas de ensino médio.

Nossa análise parte da divisão do conteúdo de Língua Portuguesa no terceiro ano; posteriormente, analisamos o conteúdo de Linguagens no que se refere à interpretação/compreensão de textos e, em seguida, produção de texto. Não analisamos os conteúdos relativos à gramática normativa nem os de Literatura por não terem relação direta para nossa pesquisa. Portanto, só analisamos o último livro das duas coleções de ensino médio selecionadas.

A seguir, foi proposto para os alunos um exercício de produção de texto retirado do livro “Português Linguagens 3”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Esse é o livro que os alunos usavam à época da produção.

Escolhemos alunos do terceiro ano do Ensino Médio por entendermos que, a essa altura, o trabalho da escola de prepará-los para exames externos (como a prova do Enem, por exemplo) já foi desenvolvido. Além disso, acreditamos que, após longos anos dentro da escola, a essa altura, o aluno já deve (ou deveria) ser capaz de se colocar no mundo e mostrar isso por meio de seus textos.

A aplicação da atividade deu-se em uma turma da escola estadual de ensino fundamental e médio na qual leciono, situada no bairro Jardim América, no município de Cachoeiro de Itapemirim. Os

alunos escolhidos foram de uma turma do turno vespertino, conhecido por uma demanda maior de alunos repetentes, trabalhadores e fora da idade escolar ideal. O principal público da escola mora em bairros carentes do entorno; muitos alunos relatam convivência com o tráfico de drogas em seus bairros, além de violências de diferentes tipos. Há casos, inclusive, de alunos da própria escola envolvidos com a criminalidade. O conteúdo de Língua Portuguesa, no terceiro ano, é dividido em quatro aulas semanais; na divisão dessas aulas, por sugestão do diretor escolar, uma aula semanal deve ser destinada à produção de texto.

A aplicação da atividade deu-se em duas aulas na turma 3ºV1, no segundo trimestre do ano escolar. Apesar de no momento do exercício não ter havido intervenção, os alunos estavam habituados a discutir temas e produzir textos, tanto em sala de aula quanto em casa. Os alunos, já orientados a como proceder na produção de um texto dissertativo-argumentativo, utilizaram duas aulas de cinquenta e cinco minutos cada para a realização do texto.

Os estudantes iniciaram o texto como uma atividade para ser entregue à professora. Ao receberem a proposta, eles fizeram a leitura da coletânea e algumas dúvidas foram sanadas, como o significado de algumas palavras, a confirmação de que no texto dissertativo-argumentativo a ideia deles (tese) precisa ser defendida por meio de argumentos. Os alunos questionaram também se poderiam usar fatos não contemplados pela coletânea para produzirem a redação.

Não houve discussão sobre a coletânea, para que se pudesse perceber de que forma os alunos fazem a leitura dos textos motivadores, se e como conseguem relacionar os temas ali propostos com a própria vivência. As intervenções não foram feitas para que os alunos pudessem colocar o sentido produzido por eles. Em experiências anteriores, depois de uma discussão coletiva, vários alunos reproduziam nos textos algumas falas de outros colegas e até mesmo do professor. Todas as redações foram realizadas em sala; alguns alunos conseguiram escrever em apenas uma aula e utilizaram a aula seguinte para lerem o texto, revisarem e acertarem alguns detalhes. Em vários momentos, algum aluno confirmava se era para colocar o que eles achavam sobre a juventude.

Uma dúvida recorrente foi sobre o enfoque da redação que eles precisavam produzir. Como foram apresentados cinco questionamentos (a saber: Juventude brasileira: rebeldes com

causa?/Jovens hoje: egoístas ou altruístas? / Juventude de olho no futuro? / Juventude plugada no mundo? / Jovens hoje: comportamentos tradicionais ou cabeça aberta?), em vários momentos algum aluno questionava se era para falar sobre um tópico, dois, todos ou sobre quantos eles quisessem. A eles, foi dada a liberdade de escolherem quantos e quais tópicos mais lhes interessavam. Não foi exigido, também, um mínimo de linhas produzidas.

Foi perceptível a dificuldade com a produção escrita. Vários deles relataram essa dificuldade, e alguns questionamentos individuais foram feitos, como “o que você pensa dos jovens de hoje?”; quando questionados oralmente, os alunos conseguiam responder com bastante fluência e de maneira bem articulada, mas não conseguiam transpor para o papel todo o raciocínio.

Todos os alunos tiveram tempo hábil para relerem o que produziram (isso foi feito por todos) e alguns fizeram alterações pequenas na primeira produção. Todos que estavam presentes no dia (um total de 14 alunos) produziram o texto solicitado. Em um momento posterior à produção do exercício, os alunos foram avisados de que os textos seriam usados em uma pesquisa. De maneira sucinta, foi explicado de que forma os textos seriam analisados e como eles poderiam, em outros textos, utilizar melhor a coletânea e se marcar mais nos textos que produzem. Os textos foram analisados em blocos, pois percebemos muitas questões semelhantes entre eles. Nosso objetivo é perceber se os alunos estão de fato produzindo ou reproduzindo discursos na produção de texto. Observamos também alguns aspectos relacionados ao gênero e à norma culta que interferem na compreensão textual.

4.3 Análise dos dados

Analisamos comparativamente nos capítulos seguintes dois Manuais Didáticos de Língua Portuguesa utilizados na rede pública estadual de Cachoeiro de Itapemirim. Nossa análise teve como base os documentos oficiais do governo (OCM, PCN's, guia de escolha do livro didático PNLD) a fim de verificar se e como há consonância entre o que os documentos orientam e o que chega ao professor e ao aluno.

Em seguida, analisamos uma proposta do Manual Didático utilizado na escola em que trabalhamos; analisamos também quatorze produções de texto realizadas em uma turma de terceiro ano dessa escola. Pretendemos observar como os alunos fazem leituras da coletânea para produzirem seu texto e se colocarem como sujeitos.

4.3.1 Os Manuais Didáticos de Língua Portuguesa

A seguir, analisamos dois livros escolhidos das Coleções “Português Linguagens” e “Ser Protagonista”. Para tanto, inicialmente descrevemos a organização das unidades e dos capítulos das coleções. Posteriormente, analisamos se, nas propostas de produção de texto, é solicitado dos alunos que produzam sentido para se enxergarem como indivíduos do contexto sócio histórico do qual fazem parte. Para fazer essa análise, temos como base o referencial teórico adotado. Além disso, analisamos também se os Manuais Didáticos adotados estão sincronizados com as orientações do PNLD, dos PCN’s e das OCEM.

Essa análise dos Manuais Didáticos é importante para a nossa pesquisa, conforme anteriormente dito, devido à importância do Manual no processo educativo. As aulas de qualquer componente curricular, logicamente, não se restringem à utilização do Manual Didático. Porém, para que um trabalho bem feito seja realizado, o professor necessita de um instrumento de qualidade e que atenda às demandas de um Ensino Médio que capacite o educando a atuar na sociedade.

Os documentos oficiais (PCN’s, OCEM, PNLD, guia de escolha do livro didático, entre outros) orientam sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre o papel do professor e dos diferentes componentes curriculares no processo educativo. Porém, é no trabalho na sala de aula, no dia a dia do educando que essas orientações se concretizam. Analisar o Manual Didático é, portanto, fundamental para que se observe se o que é pensado para atualizar o Ensino Médio de fato chega à vida do estudante e se o professor tem as ferramentas disponíveis para realizar o seu trabalho de forma qualificada.

4.3.1.1 Descrição e análise do livro: *Português Linguagens*

O primeiro livro observado foi o “Português Linguagens: volume 3”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Saraiva, 2010, adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Agostinho Simonato, localizada em Cachoeiro de Itapemirim.



O livro possui quatro unidades (a serem trabalhadas em três trimestres, que é a organização curricular estadual), todas elas tendo como base um momento literário. São elas: Unidade 1 – História Social do Modernismo; Unidade 2 – A Segunda Fase do Modernismo. O Romance de 30; Unidade 3 – A Segunda Fase do Modernismo. A poesia de 30; Unidade 4 – A Literatura Contemporânea.

As unidades 1 e 4 têm 11 capítulos; a unidade 2 tem 12 capítulos, e a 3 têm 9. Cada uma dessas unidades é dividida em: Literatura, Língua: uso e reflexão, Produção de texto e Interpretação de textos. Esses dois últimos tipos de capítulo são os de nosso interesse. Há, ainda, em cada unidade, um bloco de exercícios intitulado “Em dia com o Enem e o vestibular”. Os capítulos denominados “Interpretação de texto” (um por unidade) finalizam o conteúdo de cada bloco e têm como base conceitos da prova do Enem. O capítulo que finaliza a unidade 1 é denominado “Habilidades de Leitura e suas operações: a comparação”. Há duas páginas de explicação sobre a comparação, incluindo uma análise comparativa entre dois textos. As páginas que finalizam o capítulo (outras três apenas) são de questões de vestibular e do Enem. Na unidade 2, o capítulo “As situações-problema nas provas do Enem” é semelhante ao anterior: duas páginas de conceito

e outras três de exercícios retirados da prova do Enem e de outros vestibulares do país. O capítulo “Preparando-se para a interpretação de textos do Enem”, que finaliza a unidade 3, traz, em três páginas e meia, conceitos como informações centrais e periféricas, inferência de informações, temas, assuntos e contextos e adequação de interpretação; todas essas análises são feitas com base em um texto apenas. Outras duas páginas e meia são reservadas para exercícios do Enem e de vestibulares. Na unidade 4, a última do livro, o capítulo sobre Interpretação de textos tem como título “Textos não verbais e mistos”. Esse conteúdo é trabalhado em pouco mais de duas páginas, e os exercícios do Enem e do vestibular ocupam as quase duas páginas seguintes.

Percebemos que o espaço da Interpretação de texto no livro em questão é bem reduzido e restrito à análise de alguns textos apenas. Não há a conceituação de termos importantes para que a habilidade interpretativa do estudante seja desenvolvida. No capítulo sobre textos não verbais, por exemplo, faltam informações sobre o gênero charge (utilizado como exemplo, mas não conceituado), sobre a importância do contexto na construção do sentido, entre outros que, a nosso ver, seriam importantes. Retomamos o critério eliminatório 3 do PNLD 2012 (Brasil, 2009, pág. 24) para mostrar uma discrepância em relação à aprovação do Manual Didático: é analisado se o material “(3) incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais [...]”. Para que essa articulação e apreensão de sentidos ocorra de fato, nas aulas de Língua Portuguesa, entendemos que o Manual Didático precisa utilizar textos não verbais e explorá-los um pouco mais, o que não acontece no Manual aqui analisado.

Em relação ao ensino da produção de textos, há oito capítulos distribuídos nas quatro unidades já mencionadas. Na unidade 1, o gênero estudado é a crônica. Há crônicas para que o estudante identifique o gênero e todas as explicações sobre as particularidades deste texto são dadas em *boxes*. Há propostas de produção de texto com textos motivadores. Na unidade 2, são destinados três capítulos para a produção de textos. O capítulo 2 traz o estudo do gênero carta do leitor, de maneira semelhante ao da unidade anterior: cartas para a identificação do estudante, exercícios para que, a partir deles, o aluno compreenda as especificidades da carta do leitor e algumas informações sobre o gênero em *boxes*. O capítulo 5 traz o estudo das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação. Segue a mesma estrutura do capítulo anteriormente analisado: cartas

para identificação dos alunos, exercícios e informações em *boxes*. O capítulo 8 dessa unidade traz o texto de divulgação científica. Alguns textos para identificação, exercícios de produção e informações sobre o gênero textual em *boxes*.

A partir da unidade 3, o livro passa a trabalhar com a argumentação. No capítulo 2, o gênero é o debate regrado público: estratégias de contra argumentação. A partir de um texto, são feitas perguntas para o aluno identificar estratégias usadas no processo argumentativo. Aqui, diferentemente dos outros capítulos, há algumas informações mais detalhadas sobre a argumentação. Ainda na unidade 3, o capítulo 5 tem como título “O texto argumentativo: a seleção de argumentos”. Há um texto que inicia o capítulo e algumas perguntas feitas para a identificação dos argumentos utilizados. Além de exercícios que finalizam o capítulo e de propostas de produção de texto argumentativo, o capítulo traz um interessante conceito que é o de tipos de argumento, todos com explicação e exemplos. Na unidade 4, são dois capítulos destinados à produção de texto. O capítulo 2 tem como título “O texto dissertativo-argumentativo” e, sobre ele, deteremos nossa atenção. Neste capítulo, o livro aborda as partes que compõem um texto dissertativo: a tese (ou ideia principal), o desenvolvimento e a conclusão. Há algumas dissertações para exemplificar o gênero e instruções sobre como produzir um texto dessa modalidade. O capítulo 5, intitulado “O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo”, traz vários tipos de parágrafos que os alunos podem produzir na dissertação, entre eles a declaração inicial, a definição, a alusão história; todos esses tipos com uma rasa explicação (cerca de duas linhas) e um exemplo. Para finalizar o capítulo, algumas propostas de texto dissertativo-argumentativo.

Em relação ao espaço destinado à Produção de Texto, percebemos que, apesar de existirem algumas orientações para que os alunos posicionem-se em relação a alguns temas, essa indicação é um pouco superficial. Consideramos, entretanto, que, pelo fato de o Manual Didático apresentar, especialmente na última unidade (de onde retiramos a proposta de redação), textos sobre questões relativas à juventude, há a conclamação desses jovens para que se coloquem no lugar daqueles a quem o texto-base faz referência. Retomamos o critério 6 do PNLD 2012 para observarmos mais atentamente se o Manual que estamos analisando (Brasil, 2009, pág. 24)

(6) proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto) [...]

Não há, no Manual “Português Linguagens”, sugestão de atividade de reescrita dos textos; há sim exercícios de planejamento, indicação do gênero a ser produzido e destinatário (geralmente, é indicado que os alunos produzam textos para serem afixados no mural da escola). As questões relativas à construção da textualidade, conforme apresentadas no item acima citado, não são abordadas pelo Manual.

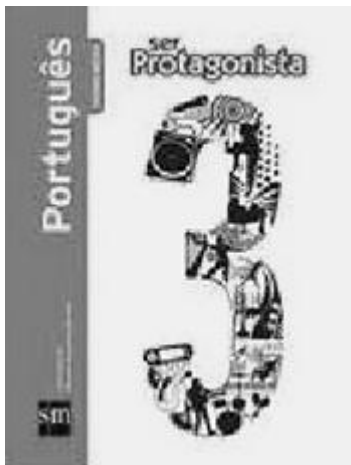
Como já dito anteriormente, o Manual Didático deve ser um aparato para ser utilizado pelo professor. Em hipótese alguma consideramos que a presença de um bom Manual exclui o trabalho mais importante que é a orientação que o professor deve dar às propostas sugeridas e o efetivo trabalho de propiciar aos seus alunos condições para que se enxerguem como sujeitos e possam, dessa forma, por meio da escrita, marcar seu lugar no mundo. Isso só é possível a partir do momento em que o aluno-sujeito produz sentido a partir das leituras que faz do mundo. Apesar das falhas e do não cumprimento de alguns critérios que, segundo o PNLD, seriam eliminatórios, se não existissem, consideramos o Manual “Português Linguagens” razoável, pois, a nosso ver, o suporte didático do professor propor um trabalho mais condizente com os conceitos de texto e de escrita que defendemos neste trabalho.

4.3.1.2 Descrição e análise do livro: *Ser Protagonista*

O segundo livro a ser por nós analisado é o “Ser Protagonista”, de Ricardo Gonçalves Barreto, editora SM, 2010, adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fraternidade e Luz, localizada em Cachoeiro de Itapemirim.

O livro é organizado em quinze unidades: as sete primeiras são destinadas ao estudo da Literatura, as quatro seguintes ao estudo da Gramática Normativa (chamada, no Manual, de “Linguagem”), e as quatro últimas ao estudo da Produção de Texto. Assim como na coleção

anteriormente analisada, esses conteúdos são trabalhados ao longo de um ano, dividido por três trimestres, que é a organização curricular estadual.



Não há, em todo o volume, qualquer capítulo referente ao estudo da Interpretação de Texto ou de Semântica. Ao final de cada capítulo (são quarenta no total), há algumas questões retiradas de vestibular e da prova Enem, mas não há qualquer direcionamento sobre a resolução das questões ou qualquer teoria que auxilie o aluno a resolvê-las. Consideramos que o livro não trabalha de maneira satisfatória a interpretação de textos, tampouco traz o estudo da Semântica, o que segundo nossa visão é essencial para que o aluno seja capaz de construir sentidos a partir dos textos com os quais tem contato e também possa fazer uma leitura do mundo. Na divisão proposta pelo Manual Didático, não há qualquer capítulo referente a questões de sentido e/ou de interpretação. As questões relativas à norma culta têm predominância em relação ao estudo do sentido.

Analisamos, portanto, apenas os capítulos que trazem teorias sobre a produção de texto. O capítulo 34 do livro, da unidade 12, é destinado ao estudo do Conto Psicológico. O capítulo é iniciado com o conto “Uma esperança”, de Clarice Lispector. Após a leitura proposta, há o que o autor chama de “Situação de produção”: uma breve contextualização sobre o gênero textual estudado. Em seguida, há algumas questões sobre o conto lido envolvendo interpretação e análise das particularidades do gênero. Posterior aos exercícios, há ainda outros conceitos sobre a narração e, finalizando o capítulo, proposta de produção textual e exercícios de vestibular. O capítulo 35, da unidade 13, traz o gênero ‘Entrevista’ e segue estruturalmente de maneira

semelhante ao capítulo anterior: um exemplo do gênero, a “Situação de produção”, questões interpretativas sobre o texto lido, alguns conceitos sobre a entrevista e uma proposta de produção, além dos exercícios de vestibular. Na unidade 14, há dois capítulos: um sobre o gênero ‘Seminário’ e outro sobre o ‘Artigo de divulgação científica’. Ambos são semelhantes aos capítulos anteriores: leitura inicial de um exemplo do gênero estudado, a contextualização do gênero, questões de interpretação, conceitos sobre o gênero, proposta de redação e exercícios de vestibular. A unidade 15 trata especificamente sobre a ‘Argumentação’. O capítulo 38 trata do ‘Anúncio Publicitário’, e o 39 sobre ‘Artigo de Opinião’. O último capítulo do livro traz o estudo da ‘Dissertação’ para o Enem e para o vestibular; sobre ele deteremos nossa atenção, por ser de interesse para nosso trabalho.

O capítulo 40 é iniciado com a leitura de duas dentre as 44 melhores redações da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) do ano 2009. Em seguida, o *box* “Situação de produção” trata da dificuldade dos estudantes vestibulandos diante das provas que realizarão e da importância de estarem bem informados sobre diferentes temas da atualidade. Em seguida, há questões sobre o gênero textual e sobre a construção dos textos considerando a proposta de redação e o que os estudantes produziram. Entre os exercícios, há alguns *boxes* com informações relevantes sobre o gênero textual, como a definição da introdução, da tese, de estratégias argumentativas, entre outras. Em seguida, há um espaço reservado para a explicitação de como concluir um texto, além de informações sobre questões relativas à Gramática Normativa presentes no texto dissertativo. Por fim, há uma proposta de produção de texto, além de algumas questões de vestibular.

O estudo da produção de texto existe, porém com conceitos vagos, pouco aprofundados, mesmo que para um Manual Didático. Como já dissemos, o instrumento utilizado pelo professor e distribuído ao aluno deve ter qualidade para que seja um bom recurso no ensino da Língua Portuguesa. A produção de texto na Coleção *Ser Protagonista* é entendida como apenas o espaço em branco a ser preenchido com frases produzidas de acordo com a Norma Culta, já que o estudo da Gramática Normativa prevalece em todo o Manual Didático.

Não enxergamos um conceito de texto neste Manual de acordo com os preceitos tanto do PNLD quanto dos PCN's, apesar de o livro estar entre as indicações do MEC (Ministério da Educação). Quando o Manual Didático trata sobre a construção de um texto dissertativo-argumentativo, há até a consideração de que uma produção desse gênero veicula uma tese de quem a escreve, porém essa informação, a nosso ver, é um pouco nebulosa. Não enxergamos, portanto, um convite à produção de sentido que deveria ser realizada pelo educando.

Retomamos, novamente, o critério eliminatório 6 do PNLD de 2012. A obra será eliminada se não (Brasil, 2009, pág. 24)

(6) proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto) [...]

No livro que analisamos, não há sugestão de planejamento do texto, tampouco reescrita. As propostas também não apresentam destinatário definido, não consideram o contexto de produção e circulação do texto. Lembramos, também, que, nos PCN's, a linguagem é vista como repleta de significados e significações que vão além do aspecto forma, e que “[...] o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem”. (Brasil, 2000, págs. 6-7).

As duas coleções, que constavam na lista de livros a serem escolhidos pelos professores de Língua Portuguesa, foram usadas, até o ano de 2014, em escolas populosas do município de Cachoeiro de Itapemirim. Como essas coleções passaram por todos os critérios arrolados em capítulos anteriores desta pesquisa, entendemos que os Manuais Didáticos analisados deveriam dar condições para que os professores realizassem um trabalho que levasse os alunos à produção de sentido, para que pudessem enxergar-se integrantes de uma sociedade da qual fazem parte. A nosso ver, os Manuais estão aquém do esperado para um instrumento didático que sirva de

suporte teórico e pedagógico para o professor realizar a tarefa de preparar os alunos quanto à utilização da língua portuguesa, em diferentes contextos e situações de uso.

4.3.1.3 Comparativo entre os Manuais *Português Linguagens* e *Ser Protagonista*

Os Manuais Didáticos *Português Linguagens* e *Ser Protagonista* constavam no Guia do Plano Nacional do Livro Didático de 2012, portanto, teoricamente, cumpriram todas as exigências previstas no documento oficial.

Comparativamente, analisamos as obras quanto aos critérios eliminatórios para o componente Língua Portuguesa (Brasil, 2009, pág. 24); na nossa análise, não serão discutidos os componentes de literatura, pois, a nosso ver, eles não interferem diretamente na produção de sentido que almejamos observar. O primeiro critério eliminatório observa se a obra

(1) apresenta uma coletânea de textos, de diversos tipos e gêneros, que revelem funções e registros de linguagem diversificados e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio;

Percebemos, nos dois livros, preocupação com a temática dos textos utilizados como coletânea, para que, de alguma forma, atinjam os jovens. Entretanto, apesar de os dois livros serem de 2010, consideramos que o manual *Português Linguagens* traz textos ultrapassados e levanta discussões superficiais sobre o cotidiano dos jovens. A obra *Ser Protagonista* traz textos mais atualizados: na página 420, por exemplo, os textos são de 2009 e discutem sobre a obrigatoriedade do curso superior para o exercício da profissão, discussão que, na época, foi muito polêmica quando o Supremo descartou a obrigatoriedade do diploma para os jornalistas.

O terceiro critério tem como objetivo verificar se o livro didático (Brasil, 2009, pág. 24)

(3) incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;

Percebemos que esse critério foi contemplado no *Português Linguagens*, ao tratar dos textos não verbais e mistos, apesar de não haver conceituação sobre os textos multimodais. O livro *Ser Protagonista* não menciona, em toda a obra, a existência de textos não verbais, apenas os utiliza como coletânea nos exercícios de produção textual. Vivemos em um momento em que os textos apresentam-se de diferentes formas; somos convocados, a todo o momento, a produzir sentidos a partir de textos multimodais presentes no nosso cotidiano. Desconsiderar o texto não verbal em um Manual Didático é dificultar a capacidade interpretativa dos alunos em relação a esses textos.

O quarto critério eliminatório do PNLD observa se a obra (Brasil, 2009, pág. 24)

(4) favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade;

O livro *Português Linguagens* traz capítulos referentes à interpretação de texto, denominados “Semântica e discurso”, além de questões interpretativas em todos os capítulos que tratam das questões relativas à gramática normativa e à literatura. Apesar de estarem na obra, a nosso ver, esses conteúdos não são suficientes para promover ao aluno a capacidade de leitura de textos e, conseqüentemente, de mundo. Em diversos exercícios, o que é chamado de interpretação nada mais é do que localização de informações; poucos são os que trabalham as condições de produção do texto.

Em relação aos recursos linguístico-textuais responsáveis pela textualidade, ainda na obra *Português Linguagens*, observamos que os capítulos sobre gêneros textuais apenas apresentam a estrutura para a produção, o que deve ser feito em cada parágrafo do texto, sem considerar o texto como um todo.

No livro *Ser Protagonista*, não há qualquer capítulo envolvendo o trabalho da interpretação de textos. Esse domínio só é encontrado em questões referentes à gramática normativa e não exigem do aluno uma reflexão aprofundada do uso da linguagem. Ou seja, durante um ano letivo, há o

predomínio do aspecto formal da língua, mas não há sequer um capítulo que desenvolva estratégias interpretativas.

O quinto critério analisa se a obra (Brasil, 2009, pág. 24)

(5) incentiva a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, sites e outros recursos da internet etc.);

O manual *Ser Protagonista* apresenta sugestões de livros e filmes apenas no formato *box*. Já o livro “Português Linguagens” traz, na abertura de cada unidade (são 4 no total) sugestões de filmes, livros e *sites* de acordo com a temática trabalhada (cada unidade é organizada com base em diferentes períodos literários).

Sobre o sexto critério eliminatório, verifica-se se o livro

(6) proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto);

Nesse ponto, consideramos o livro *Ser Protagonista* mais adequado. Nas diferentes produções de texto, há instruções indicando o planejamento que deve ser feito antes de iniciar a escrita, como o público a quem o texto é destinado, a linguagem que deve ser utilizada e com qual finalidade o gênero proposto é construído. Nas análises dos textos do gênero estudado no capítulo, há inúmeras observações em relação às estratégias de escrita, como o uso de citações, de diferentes estratégias argumentativas e da conclusão do texto, entre outras.

O livro *Português Linguagens*, no que se refere ao trabalho com a recepção dos textos, apresenta apenas uma sugestão para que os alunos pensem nos leitores ao realizarem a produção, mas não especifica quem são esses receptores. A análise dos elementos de textualidade não privilegia a observação do todo; para tratar dos diferentes tipos de parágrafos, por exemplo, o livro, ao invés de observar um único texto, traz recortes de diferentes produções.

Nos dois livros analisados, é sugerido que os alunos façam o exercício de escrita, análise e reescrita dos textos produzidos. No livro *Ser Protagonista*, aliás, há fichas avaliativas de acordo com os gêneros estudados, para os alunos fazerem auto avaliação ou para avaliarem o texto dos colegas.

Em relação ao uso da norma culta, é observado se o livro (Brasil, 2009, pág. 24)

(7) oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;

Nesse aspecto, consideramos as duas obras igualmente deficientes: a análise da norma culta é feita com base em frases isoladas, recortadas. A obra *Ser Protagonista* fragmenta ainda mais os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa: o livro é dividido em três partes que não se relacionam: literatura, linguagem (apenas questões relativas à norma culta) e produção de texto. Em *Português Linguagens*, há uma tentativa de integração entre os capítulos que compõem as unidades, porém, na maioria das vezes, sem sucesso.

O oitavo critério eliminatório verifica se a obra (Brasil, 2009, pág. 24)

(8) procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação;

As duas obras, ao longo de todo o terceiro ano, só trazem o estudo de um gênero oral. No livro *Português Linguagens*, o gênero é o debate regrado público e as estratégias de contra argumentação. É sugerido que os alunos pensem a respeito do papel da escola e como torná-la mais interessante para os alunos. No livro *Ser Protagonista*, os alunos são orientados a organizarem um seminário sobre meio ambiente ou desenvolvimento e subdesenvolvimento.

O nono critério do PNLD observa se a obra (Brasil, 2009, pág. 24)

(9) contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita;

Nesse aspecto, consideramos que a obra *Português Linguagens* está mais apropriada do que o livro *Ser Protagonista*. Os conteúdos referentes à linguagem (envolvendo a gramática normativa), literatura e produção de texto são trabalhados em unidades temáticas no livro. Já no manual *Ser Protagonista*, essas divisões da Língua Portuguesa são mais abruptas, e a articulação desses domínios fica por conta do professor.

O último critério eliminatório do PNLD visa observar se a obra

(10) promove uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades exploradas.

Embora muitos documentos oficiais falem sobre a interdisciplinaridade, poucos são os manuais capazes de tratar do tema de maneira satisfatória. Nesse ponto, consideramos que os dois livros tentam fazer uma abordagem interdisciplinar, porém não atingem, a nosso ver, um patamar satisfatório.

Todos os critérios aqui analisados deveriam ter sido contemplados nas duas coleções, já que foram aprovadas no PNLD 2012 e seguiram para a escolha dos professores. Percebemos uma discrepância nas orientações dos PCN's e do PNLD no que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa e os Manuais Didáticos: a abordagem da norma ainda é tradicional e o trabalho com o texto ainda não contempla a produção de texto a partir das estratégias de produção de sentido, restringindo-se às questões de textualidade.

Excetuando todas as dificuldades de se trabalhar em contextos específicos com Manuais Didáticos que são distribuídos nacionalmente, percebemos que os textos, em ambas as coleções, usados como motivadores ou como pano de fundo para a compreensão da norma culta são desatualizados e distantes da vida desses jovens. Além disso, o trabalho com a produção de sentido e interpretação, quando existe, é muito aquém do que consideramos suficiente para que o educando seja capaz de produzir sentido e se inserir na sociedade como ser atuante.

Não podemos menosprezar o papel das aulas de língua portuguesa como o espaço para a produção do sentido, afinal dominar a língua é uma forma de exercermos poder, segundo Antunes (2009, pág. 229),

O poder que advém do fato de sermos sujeitos de nossos próprios destinos. O poder de recusar-se a ser objeto. O poder de ter consciência de nossos direitos e deveres. O poder de ‘emergir’, de admirar; de dar sentido às coisas; o poder de interagir, de partilhar; de superar as dificuldades; de criar situações novas, que nos permitam quebrar as amarras, vencer os limites.

4.3.2 Análise das redações no que se refere ao binômio interpretação / produção de textos

Nessa parte, apresentamos a proposta tal qual foi solicitada aos alunos. Em duas aulas de 55 minutos cada, os alunos receberam duas folhas: uma com a proposta e outra para entrega do texto. Fizeram a leitura da coletânea e tiraram dúvidas particulares para elucidarem algumas questões.

No Manual Didático “Português Linguagens 3”, utilizado pelos alunos à época do teste, os principais gêneros textuais estudados são os relativos à exposição e argumentação de pontos de vista: debate regrado público, cartas argumentativas de reclamação e de solicitação e texto dissertativo-argumentativo. Além das orientações dos manuais de terceiro ano do Ensino Médio, existe também uma preocupação tanto do aluno quanto do professor em trabalhar o texto dissertativo-argumentativo, além das estratégias argumentativas, já que os alunos da escola pública obrigatoriamente fazem a prova do Enem, e muitos almejam um bom resultado para conseguirem uma vaga em um curso superior.

Os alunos têm como conteúdo, ao longo do ano, estratégias de contra-argumentação, seleção de argumentos, a construção de diferentes tipos de parágrafos e instruções sobre como construir um texto dissertativo-argumentativo.

A orientação do livro “Português Linguagens 3”, no que se refere à produção do texto dissertativo-argumentativo, é a seguinte (Cereja; Magalhães, 2010, pág. 340)

Organize o texto em parágrafos. Você pode apresentar a ideia principal (a tese) no 1º ou 2º parágrafos e, nos parágrafos seguintes, os argumentos que a fundamentam. No último parágrafo deve constar a conclusão. Outra possibilidade é estruturar o texto em um esquema, como, por exemplo:

Tese:
Desenvolvimento:
 1º argumento:
 2º argumento:
 3º argumento:
Conclusão:

A instrução é, então, que o texto seja produzido em pelo menos três partes, que haja a indicação de uma tese e a argumentação dela. Ou seja, que o texto contenha início, meio e fim.

O capítulo do livro didático no qual a proposta de produção está presente traz como conteúdo a ser trabalhado em sala os diferentes tipos de parágrafos que podem ser produzidos em um texto. Ao final do capítulo, como exercício, está a proposta por nós analisada.

Antes de os alunos iniciarem suas produções de texto, alguns pontos sobre o processo de escrita do gênero solicitado foram elucidados; foi dito aos alunos que considerassem um posicionamento (o deles mesmos) para argumentarem no processo escrito. A proposta foi entregue aos alunos como um exercício que resultaria, posteriormente, em nota de participação em aula (alguns pontos do trimestre são destinados a atividades). Eles não sabiam que estavam participando de uma pesquisa, o que lhes foi dito quando entregaram as redações

No dia do exercício, havia catorze alunos em sala, e todos produziram suas redações e tiveram tempo de revisarem o que haviam escrito. Antes da escrita, os alunos foram orientados a lerem a coletânea com atenção e a produzirem seus textos enfocando pelo menos um dos tópicos sugeridos na proposta. Alguns alunos tiveram algumas dúvidas particulares, como o significado de algumas palavras; outros confirmaram o que deveria ser feito em um texto dissertativo-argumentativo. De maneira breve, esclarecemos que, nesse gênero textual, uma ideia precisa ser defendida por meio de argumentos. O número de linhas produzidas, bem como a criação de título foram de escolha dos próprios alunos.

Apesar de todos os alunos presentes terem feito o exercício, houve uma demora significativa na produção de alguns, por esse motivo, foram necessárias duas aulas para a realização da atividade. No dia, havia duas aulas de Língua Portuguesa; os alunos, sabendo disso, fizeram uso das duas para escreverem, revisarem e entregarem seus textos. Alguns finalizaram o texto na primeira aula e utilizaram a segunda aula para terminarem um trabalho de outra disciplina.

Na semana seguinte à aplicação do teste, comentamos, coletivamente, sobre os textos. Eles não tiveram a possibilidade de reescrita, pois, para nós, esse processo não interferiria na análise. Porém, para que realizassem futuras redações com mais autonomia, fizemos comentários sobre a estruturação dos parágrafos do texto dissertativo-argumentativo, bem como sobre a importância de considerar a coletânea de textos no momento da produção. Os alunos foram orientados, também, a se posicionarem de maneira mais clara na escrita, para que isso configure um texto com mais identidade.

O exercício foi realizado em uma turma de terceiro ano do ensino médio, no segundo trimestre do ano letivo. O componente Língua Portuguesa é dividido entre duas professoras, por sugestão do diretor da escola. Pelo menos uma vez por semana, os alunos tinham aula de Produção de Texto. As propostas de redação variavam entre as do Manual Didático e outras produzidas pelas próprias professoras. Antes da realização do teste, os alunos já estavam tendo aulas sobre os gêneros argumentativos, com vistas a aprimorar a escrita para a prova do Enem. Uma das dificuldades mais frequentes durante as produções de texto era a compreensão da temática ou da linha de raciocínio dos textos motivadores. Apesar de, em muitos exercícios, haver leitura coletiva, discussão e, posteriormente, produção do texto escrito, muitos alunos tinham muita dificuldade em se expressarem nos textos que produziam.

A turma em que o exercício foi realizado era considerada pelo corpo docente de boa qualidade. Há alunos que não frequentaram algumas séries anteriores ao ensino médio, por causa da chamada correção de fluxo: os alunos que possuíam idade maior do que a ideal para a série que frequentavam, realizavam uma prova para migrarem para a série compatível com a idade. Tínhamos, então, nessa turma, alguns alunos com extrema dificuldade de escrita e de compreensão textual. O livro didático não era amplamente usado nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente nas aulas de produção textual, por considerarmos que algumas discussões do livro eram ultrapassadas e não condiziam com a realidade dos alunos. Discutíamos temas mais atuais do cotidiano, assim como a realização de provas de vestibular de anos anteriores.

A proposta de produção de texto foi retirada do Manual Didático utilizado por eles, do livro “Português Linguagens 3”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. (págs. 364-366), anteriormente analisado. Essa proposta será apresentada abaixo.

As redações serão reproduzidas para análise assim como foram escritas pelos alunos, incluindo os desvios em relação à Norma Culta.

4.3.2.1 PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO MANUAL DIDÁTICO

A proposta de produção de texto abaixo que foi aplicada aos alunos foi retirada do livro didático *Português Linguagens 3*, já analisado nessa pesquisa, que estava sendo por eles utilizado.

Apresentamos, a seguir, a coletânea presente no referido livro didático, unidade 4, capítulo 5, bem como as orientações para o trabalho de redação. Logo depois, tecemos breves comentários sobre a coletânea.

Como é o jovem de sua geração? Alienado, apolítico, acrítico, voltado para si mesmo? Confuso? Engajado, altruísta, crítico de seu tempo, preocupado com os rumos da nação? Esperançoso, participante, estudioso? Feliz ou infeliz? O que ele espera do futuro?

A fim de colher informações para produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre o jovem atual, leia o painel de textos a seguir.

Política não. Eles querem ajudar

Os jovens do século XXI continuam tão idealistas e dispostos a mudar o mundo quanto os dos anos 60. A diferença é que descobriram um caminho que não passa pela militância política: o do trabalho voluntário. O enfoque diferente entre essa geração e a anterior tem algumas explicações: o Brasil é uma democracia estável praticamente desde que eles nasceram. A visão ideológica bipolar desabou junto com o Muro de Berlim quando eram crianças. O que viram nos últimos anos só aumentou a desilusão com os partidos políticos. Por outro lado, a opção pelo trabalho voluntário faz notável diferença num país com tantos contrastes sociais como o Brasil. Nos últimos cinco anos, a participação dos jovens em filantropia pulou de 7% para 34% em 400 entidades brasileiras. Mais de 8 milhões com idade entre 15 e 24 anos realizam alguma atividade voluntária. Estima-se que outros 14 milhões estejam interessados em fazer esse tipo de trabalho, mas não sabem como começar.

Os jovens voluntários são movidos por três estímulos básicos. O primeiro é a vontade de ajudar a resolver os problemas e as desigualdades sociais do Brasil. O segundo é o de se sentir útil e valorizado. Por fim, o desejo de fazer algo diferente no dia-a-dia. Quando decidem ajudar, eles

procuram principalmente os projetos que envolvem crianças carentes (os preferidos de um em cada três voluntários), os educacionais, como dar aulas de reforço, e os de meio ambiente. [...]

(Veja, ano 36, nº 24. Edição especial Jovens. Editora Abril.)

Uma geração sonhadora, mas também realista

Os jovens brasileiros têm fé em seu potencial de mudar o mundo. Nada menos que 58% deles acreditam, e muito, nesse ideal – é o que mostra uma pesquisa recém-concluída com 3500 pessoas de 15 a 24 anos de 198 cidades. Patrocinado por várias instituições, tendo à frente o Instituto Cidadania, o estudo Perfil da Juventude Brasileira radiografa o modo de vida e as expectativas dos 34 milhões de cidadãos do país nessa faixa etária (veja quadro). Os dados, contudo, revelam que as mudanças almejadas pelo jovem de hoje são diferentes daquelas pelas quais as gerações passadas lutaram. Enquanto seus pais queriam revolucionar a política e os costumes, a juventude de agora já não precisa combater a ditadura nem se sente sufocada pela família. Ela está mais à vontade com os códigos sociais e as tradições à sua volta: 99% acreditam em Deus e 60% nem pensam em sair da casa paterna. Seriam esses sinais de que se trata de uma geração conservadora? Os pesquisadores discordam. "Os rebeldes de todas as épocas são uma minoria. Se fosse feita uma comparação com a média dos jovens de épocas passadas, descobriríamos provavelmente que os de hoje têm a cabeça mais aberta", diz o cientista político Gustavo Venturi, coordenador da pesquisa. O que se pode afirmar com certeza é que se está diante de uma geração que trocou a utopia pelo pragmatismo. Os jovens não são mais arrebatados por grandes questões de ordem, na linha capitalismo versus comunismo ou rebeldia versus caretice. De olho no futuro, estão mais interessados naquilo que pode afetar sua felicidade de forma concreta. Não à toa, acham que a educação é muito importante. E preocupam-se com os fatores que podem ameaçar seus sonhos: a violência, da qual são as maiores vítimas, e o desemprego, capaz de minar a conquista da autonomia. [...]

A cara da juventude

Os assuntos que mais interessam aos jovens brasileiros	...e as suas maiores preocupações	A juventude e a violência
1 Educação 2 Carreira Profissional 3 Cultura e lazer 4 Esporte 5 Relacionamentos amorosos	1 Violência 2 Emprego 3 Drogas 4 Educação 5 Saúde	46% perderam pessoas próximas de forma violenta Em 62% dos casos, a causa da morte foi assassinato 38% viram alguém morrer de forma violenta Na maior parte das vezes, por assassinato 20% foram vítimas de assalto 42% já manusearam armas de fogo
A questão do emprego	As opiniões sobre temas polêmicos	Os jovens e a cultura
20% começaram a trabalhar com 13 anos ou menos 57% usam parte de seus ganhos para ajudar a família	80% condenam o aborto 81% são contra a discriminação da maconha 54% aprovam o serviço	50% dos 3500 entrevistados leram até dois livros nos seis meses anteriores à pesquisa 23% nunca leram um livro por

86% ganham menos de dois salários mínimos por mês 38% estão desempregados	militar obrigatório 52% são contra o casamento entre homossexuais	vontade própria – no máximo, as leitoras escolares obrigatórias Paulo Coelho é o autor mais popular Zezé de Camargo & Luciano são os cantores prediletos Ayrton Senna é a personalidade mais admirada (Veja, ano 37, nº 32. Edição especial Jovens. Editora Abril.)
--	--	---

Com base nos textos lidos ou em outros que você conheça, reflita sobre os pontos seguintes e produza uma dissertação-argumentativa.

- Juventude brasileira: rebeldes com causa?
- Jovens hoje: egoístas ou altruístas?
- Juventude de olho no futuro?
- Juventude plugada no mundo?
- Jovens hoje: comportamentos tradicionais ou cabeça aberta?

As preocupações, anseios e sonhos dos jovens vão mudando conforme as mudanças sociais. As questões dos jovens hoje não são mais contempladas nos textos produzidos há mais de dez anos. No que se refere à clareza dos textos motivadores, consideramos todos de fácil compreensão. Entretanto, sentimos falta de textos mais críticos, para que os alunos pudessem ter acesso a diferentes visões sobre a juventude.

4.3.2.2 TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

A seguir transcrevemos na íntegra todos os textos produzidos pelos alunos, tal como foram escritos. Achamos por bem fazê-lo a fim de que os leitores possam visualizar com mais clareza as características dos textos produzidos; tecemos breves comentários sobre cada texto em particular, mas analisamos também em conjunto, pois o que buscamos não são os desempenhos individuais, mas analisar as condições desses alunos para a escrita de um texto dissertativo-argumentativo. Suas possibilidades e não os seus problemas.

Quando buscamos a análise textual não estamos desconsiderando os outros fatores mencionados na coletânea, tais como as condições de produção, incluindo aí a situação dos alunos, da escola e do bairro, as questões relativas ao ensino, aos professores, etc., bem como as orientações recebidas pelos alunos e suas motivações. No entanto, a leitura dos textos nos parece muito significativa, porque, além de apontar para uma das condições, explicitam dados importantes a serem analisados / trabalhados.

Texto 1

A falta de amor

A maioria dos jovens hoje em dia sonham com um país melhor. Sem guerras, violências, assassinatos, mortes entre outros. Porém tem aqueles que não move “uma palha” para tentar melhorar o mundo. Preferem continuar no mundo das drogas, onde muitos deixam famílias, amigos e emprego para ir viver o mundo que eles acham que vai trazer felicidade.

Com isso acaba vindo a dor, o desespero das famílias que ficam pensando onde foi que erraram com seus filhos. Os pais ficam se culpando e muitos até entram em depressão. Os jovens de hoje em dia estão cada vez mais egoístas, só pensam em si mesmo, principalmente se for usuários de drogas. Para esses o importante é usar as drogas, agora eles conseguem de uma forma violenta e muitos até matam para conseguir dinheiro para comprar drogas.

Os laços de família já não são tão importante como antigamente, porque se fosse não haveria tanta guerra, como tem nos dias de hoje. Falta amor, carinho, humildade, honestidade entre as pessoas e principalmente entre as famílias. Falta conscientização das pessoas. Será a vida vale tão pouco para aqueles que matam sem dor, sem piedade?

C.

Percebemos que no texto 1 a aluna usa um tom emocional para falar sobre os jovens. Ela fala sobre drogas, item listado na coletânea como a quarta maior preocupação dos jovens. Dos tópicos apresentados para serem desenvolvidos, notamos que a estudante não desenvolveu nenhum que foi proposto.

A aluna C. inicia seu texto falando que os jovens sonham com um país melhor. Essa informação faz alusão ao texto 2 da coletânea, cujo título é “Uma geração sonhadora, mas também realista”. Assim, entendemos que houve utilização da coletânea no momento de produção textual. A aluna desenvolveu o tópico “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?”.

Retomamos as palavras de Antunes (2009, pág. 79) para quem “[...] um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos que, numa determinada situação social, interagem [...]”. Levando em consideração o que C. produziu, notamos que a presença desse outro sujeito é fundamental para que ela apresente seu posicionamento em relação aos jovens de hoje. Ao dizer que a maioria dos jovens se envolve com drogas, o que causa sofrimento às famílias, ela se distancia desse grupo com o qual não quer ser confundida.

Texto 2

Juventude rebelde

A juventude brasileira de hoje, não querem saber de mais nada, estão se tornando jovens muito rebeldes.

Muitos se tornão violentos, por não saber escolher seu proprio caminho a seguir, outros não respeitão seus pais, por gostarem de fazer o que querem, e com isso eles acabam “quebrando a cara” lá na frente.

Muitos ão inves de está na escola, estudando para ter um futuro melhor, preferem está nas ruas fumando, bebendo e fazendo outras coisas erradas, por causa da rebeldia, eles fazem o que querem não sabendo que com isso, lá na frente eles serão prejudicados por seus propios atos.

Os jovens não são mais arrebatados por grandes questões de ordem, pois ainda a jovens que se preocupam naquilo que pode afetar sua felicidade, de forma concreta, se preocupam com os fatores que podem ameaçar seus sonhos.

F.

Notamos no texto 2 novamente o tema drogas como principal do texto, embora não houvesse esse tópico específico para ser desenvolvido na proposta de produção. A aluna fez referência ao texto 2 da coletânea (*Uma geração sonhadora, mas também realista*) e produziu seu texto tendo como base dois tópicos sugeridos (“Juventude brasileira: rebeldes com causa?” e “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?”); já no título da produção, a aluna diz que há certa rebeldia na juventude, porém, ao longo do texto, ela desenvolve uma ideia diferente da rebeldia que, aparentemente, a coletânea abordava: essa rebeldia é negativa, pois muitos jovens se envolvem com drogas e sofrem as consequências das escolhas que fazem.

É possível perceber o posicionamento da aluna em diversos momentos, como quando ela comenta sobre os efeitos negativos do uso de drogas. No último parágrafo do texto, ela diz que ainda há jovens que se preocupam com o futuro; notamos aí uma referência ao tópico “Juventude de olho no futuro?”. Contrariamente à orientação do Manual Didático e da proposta de redação, a aluna não construiu seu texto com parágrafo introdutório, de desenvolvimento e conclusão; nesta última parte, por exemplo, ao invés de apresentar uma proposta de intervenção ou retomar a ideia central, ela adicionou um argumento a mais ao texto, porém não o desenvolveu.

Geraldi (1997) afirma que o sujeito se constituiu à medida que interage com os outros. Levando em consideração essa ideia, percebemos que F. deseja se distanciar desse grupo que critica. Como já mencionado, trata-se de uma escola de periferia cujo público apresenta, por vezes, alunos envolvidos com o consumo e tráfico de drogas. Com isso, notamos que F. quer criar uma imagem para a professora (que, à época do exercício, ficava mais distante fisicamente), para que não seja confundida com os jovens que, nas palavras da aluna, bebem, fumam, não respeitam os pais, dentre outros.

Texto 3

Juventude

Os jovens do século XXI tem seus ideais e são dispostos a mudar o mundo, contribuir com uma onda de mudanças em várias áreas. A palavra chave é ajudar, é por ideias em prática, ideias que ajude a melhorar o mundo em que vivem.

Os jovens de hoje colecionam sonhos, mas também são realistas, sabem que o país em que vivem é desigual, e que a luta pela igualdade social é grande e árdua. São plugados no mundo e sabem desde cedo exatamente seu futuro e em que área trabalhar, como foi dito antes, a ordem é ajudar, os jovens de hoje não querem mais a política como os jovens dos anos 60, o trabalho voluntário é a bola da vez.

Em um país como o Brasil onde a desigualdade é grande, o trabalho voluntário feito pelos jovens é algo que vem crescendo cada vez mais. Os jovens se interessavam pelo trabalho voluntário como os jovens de antigamente pela política, esse trabalho é uma forma de tentar mudar o futuro de outras pessoas que infelizmente vivem uma situação difícil em relação ao seu futuro.

Com toda a certeza os jovens de hoje são altruístas, não pensam somente em si, mas em todos, uma iniciativa que ajuda ao seu próximo e a si mesmo.

M.

A aluna M., para construir seu texto, parafraseou e copiou partes da coletânea; o início do texto (“Os jovens do século XXI”) é igual ao primeiro texto da coletânea. No segundo parágrafo, há muita semelhança entre o que é apresentado no segundo texto da coletânea e o que a aluna escreve. No terceiro parágrafo, ela retorna ao que é exposto no primeiro texto da coletânea. Notamos nesse texto que a estrutura produzida pela aluna foi mais próxima à sugerida pelo Manual Didático: no último parágrafo do texto, por exemplo, a aluna de fato retoma a ideia central para finalizar sua produção. A aluna tentou desenvolver três tópicos sugeridos: “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?”, “Juventude de olho no futuro?” e “Juventude plugada no mundo?”.

É justamente nesse parágrafo que enxergamos com mais clareza o posicionamento da aluna em relação aos jovens e ao trabalho voluntário que muitos deles realizam, especialmente quando ela usa a expressão “Com certeza”. O uso da terceira pessoa faz com que a discussão do tema seja mais impessoal, porém até mesmo escolhas lexicais são capazes de demonstrar o posicionamento daquele que escreve.

Essa aluna, ao contrário dos dois textos anteriores que analisamos, seguiu o tom otimista sobre os jovens de hoje. Não conseguimos enxergar nenhuma crítica negativa ao que os jovens fazem. Isso se deve inclusive ao fato de ela ter parafraseado em muitos trechos os textos da coletânea que, segundo nossa análise, mostrou os jovens de forma positiva.

Texto 4

Os jovens brasileiros atualmente tem ideais, pensamentos e objetivos voltados para o futuro. Estão mais preocupados em que carreira seguir, aproveitar todas as oportunidades possíveis, ter uma vida melhor que a dos pais. Muitos começam a trabalhar cedo em busca de experiência no mercado de trabalho. Tudo indica que esse interesse em uma vida melhor por grande parte da população jovem não diminua com o passar do tempo e sim aumente, devido aos fatores sociais e econômicos.

A partir do fim da ditadura, com a liberdade de expressão, a juventude passou a mostrar mais a sua vontade de mudança por um país mais igualitário, e porque não no mundo?

São jovens com a cabeça mais aberta em relação a temas polêmicos, por exemplo: homossexualismo, há uma aceitação, um respeito maior que jovens antigamente não tinham.

Jovens com personalidades diferentes, estilos, sonhos, etc. conclui-se que é uma geração que deseja transformações no mundo, pensando em um futuro melhor, aceitando as diferenças e botando em prática suas vontades.

J.

No texto 4, notamos que a aluna J. fez alusão ao texto 2 da coletânea (*Uma geração sonhadora, mas também realista*) e apresentou seu posicionamento ao desenvolver o tópico “Juventude de olho no futuro?”. Ela abordou questões relativas ao mercado de trabalho e apresentou também a mudança da juventude de hoje em relação a gerações anteriores. O texto 4 foi o único que abordou o tópico “Jovens hoje: comportamentos tradicionais ou cabeça aberta?”. Percebemos também uma continuidade na visão otimista sobre os jovens apresentada pela coletânea.

Percebemos, assim como no texto anterior, que a estrutura textual produzida foi mais semelhante à sugestão do Manual Didático: há início, meio e fim. Consideramos, entretanto, que especialmente o desenvolvimento dos argumentos poderia ter sido mais aprofundado, mas enxergamos sim a visão de mundo desse sujeito que escreve.

A atividade escrita, conforme Antunes (2003), é uma atividade interativa de expressão dos pensamentos, ideias, sentimentos. O sentido que os alunos constroem ao produzirem seus textos varia de acordo com as vivências de cada um, o que acontece no espaço além da sala de aula. Vários alunos no terceiro ano do ensino médio iniciam-se no mercado de trabalho; é o caso de J. Notamos então que, quando ela fala “Muitos começam a trabalhar cedo em busca de experiência no mercado de trabalho”, ela encontra-se nesse grupo de jovens trabalhadores, mesmo que o apresente na terceira pessoa; essa análise só é possível porque, apesar de o exercício ter ocorrido em um dia apenas, o convívio com esses estudantes foi de pelo menos um ano.

Texto 5

Juventude de olho no futuro

Os jovens de hoje em dia estão tendo uma visão maior com o que quer no seu futuro os jovens de hoje estão com mais oportunidade na vida com oportunidade de emprego de estudo estão querendo uma vida que seus pais não estiverão querendo se forma na vida ser um médico um professor pessoas boas de caráter tendo como manter uma família.

Os jovens tem fé que pode mudar o mundo acabando com os tráfico de drogas, com a prostituição dando um futuro melhor para as novas geração.

Hoje em dia tem muitos jovens não querendo nada com nada não pensa em estuda não que saber de um emprego quer viver com os pais o resto da vida pensando que a vida vai ser sempre generosa um dia não teremos mais pais para nos manter para nós ajudar teremos que andar com nossas propria pernas então jovens vamos pensa mais no nosso futuro em queremos para ele escolhas boas para que podemos muda nosso Brasil não melhor mudar o mundo.

Podemos sim jovens exigir educação com mais qualidade, atendimentos melhor nos hospitais, queremos acabar com essa de preconceito no mundo queremos ter voz “na sociedade”.

L.

Percebemos que a aluna L., no texto 5, também fez referência ao texto 2 da coletânea (*Uma geração sonhadora, mas também realista*) e desenvolveu o tópico “Juventude de olho no futuro?”. É interessante observar, nessa produção, que, diferentemente da maioria dos textos, a aluna usou a primeira pessoa, o que confere maior subjetividade na apresentação dos argumentos.

Segundo Geraldi (1997), o outro é sempre medida na construção do próprio discurso, uma vez que o sujeito é social, constituído por meio de um processo interativo. A aluna L., que à época do exercício era líder de turma, mostra pelo seu texto a visão que tem de si e do papel que desempenhava na turma: a de orientação aos demais colegas, como forma de alertá-los sobre o que podem conjuntamente modificar na sociedade. Notamos isso quando ela, também jovem, dirige-se ao seu grupo, conclamando-o a tomar atitudes perante a sociedade (“*Podemos sim jovens exigir educação com mais qualidade*”).

Sempre muito aplicada, L. preocupava-se com o futuro e com os colegas que entravam no mundo das drogas. A posição da aluna em relação à sala era mais próxima dos professores e, por vezes, ela intermediava situações conflituosas, aconselhando os outros alunos quando havia algum problema. Ela também questionava alguns aspectos na escola, como ausência de professores, problemas na estrutura física, indisciplina, etc. A conclamação aos outros jovens para que tenham “voz na sociedade” era uma constante no dia a dia dessa aluna.

Texto 6

Juventude brasileira, hoje em dia a juventude não é mais como antes, houve muitas mudanças. Uma das causas dessas mudanças é o modo de vida hoje. Hoje a rebeldia é maior que antes, porque no modo de vida antigo tinha menos tecnologia e mais atividades para as crianças fazerem, já hoje com a evolução de tecnologia elas fazem menos atividades que estimulam imaginação, a criatividade...e perdem muito tempo com coisas inúteis nas redes sociais e com acesso a internet aprendam muitas coisas inapropriadas para sua idade como por ex: aprende coisas sobre armas, coisas violentas, muitas coisas relacionado a criminalidade hoje e praticam certos tipos de ações com as outras e vão influenciando para seus amigos e vão se tornando cada vez mais rebeldes.

Mas hoje não existe só esse tipo de crianças tem muitas que são altruístas, são poucos em vista das egoístas, mas assim como tem muitas que pensam em si próprio e não se importa com o próximo tem os que são altruístas, pensam no próximo, procura fazer o bem, etc.

Muitos pensam no futuro já desde criança, por ser mais fácil do que antigamente devido as bolsas, os cursos, etc.

G.

O aluno G. mostra seu posicionamento sobre os jovens de hoje ao comparar o modo de vida atual – com tecnologias – com o de antigamente; segundo o aluno, o uso de tecnologia não estimula a imaginação e faz com que os jovens aprendam o que não lhes é apropriado. Notamos que o aluno tenta desenvolver mais de um tópico: no segundo parágrafo, por exemplo, ele comenta brevemente que algumas crianças são altruístas, e no último diz que muitos jovens pensam no futuro, pois hoje há facilidades que não havia antes.

Notamos que o aluno tentou seguir as orientações do Manual Didático em relação à construção do texto. O primeiro parágrafo, desproporcional aos demais quanto à extensão, apresenta as mudanças que a juventude sofreu ao longo do tempo. No segundo parágrafo, o aluno começou a desenvolver um raciocínio sobre o tópico “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?”. No parágrafo conclusivo, o aluno retoma a ideia central do texto para finalizá-lo.

Percebemos que o aluno não aprofundou um dos tópicos sugeridos, porém fez referência ao texto 2 da coletânea (*Uma geração sonhadora, mas também realista*). O aluno levanta um ponto de vista interessante na atualidade, que é o egoísmo em massa. Diz que só o altruísmo salvaria essa situação, mas são poucos os altruístas. Como a proposta questiona como é o jovem desta geração,

o aluno apresenta o presente como egoísta e o passado altruísta. O texto tem progressão, coerência e uma boa análise da atualidade.

Texto 7

Hoje em dia, eu conheço muitas pessoas egoísta, e a maioria é adolescente e eles gostam de viver sozinho, essas pessoas não gostam de ajudar as outras, essas pessoas so querem ganhar na vida, crescem em cima dos outros.

Pessoas altruístas tem tudo para crescer na vida, por que eles ajudam quem precisa, independente de quem seja, pessoas assim são muito bem faladas na sociedade, do mesmo modo que eles ajudam os necessitados, eles podem ser ajudado tambem.

A.

No texto 7, o aluno A. desenvolve o tópico “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?” dizendo que há uma significativa parcela de adolescentes egoístas. No último parágrafo, ele chama a atenção para a importância e as consequências positivas de os jovens serem altruístas e pensarem nas outras pessoas. Também nesse texto o aluno posiciona-se em primeira pessoa do singular.

Nota-se que nesse texto há um distanciamento maior entre o jovem que escreve e aquele que é retratado. Percebemos uma visão sobre os jovens (“*essas pessoas não gostam de ajudar as outras, essas pessoas so querem ganhar na vida*”). “*Pessoas altruístas tem tudo para crescer na vida*”), mas, considerando os aspectos contextuais, é difícil perceber a emersão desse sujeito – ou, para nós, é difícil enxergar esse sujeito, já que A. foi um aluno extremamente calado durante todo o ano letivo. Não havia problemas com os demais colegas da turma, mas não havia entrosamento. Entendemos até mesmo que, por falar pouco, o processo escrito é limitado.

O aluno A. dialogou com a coletânea ao relacionar o primeiro texto (“*Política não. Eles querem ajudar*”) com o altruísmo e ao apontar que jovens com essa postura são bem vistos e beneficiados em algum momento. Percebemos também que o aluno manteve a temática em todo o texto e conseguiu produzir uma conclusão ao retomar a ideia central. Algo particularmente interessante nessa produção é que, a nosso ver, há ritmo, como se a produção dele fosse uma letra de *funk*.

Texto 8

Como se pode vêr que no mundo de hoje está completamente diferente do que era antigamente, como se pode ver que a juventude de hoje está dividida com jovens que se preocupam com futuro e outros que ja não se importa mais.

Existe milhares de jovens que desde cedo ja se preocupam com futuro, criado experiencias que contribuem com meio ambiente, fazendo sua parte com a economia a agua, projetos que geram energia etc. jovens que desde cedo já se preocupam com o próximo.

E acredito que ao passar do tempo a juventude que colaboram com um futuro melhor ira aumentar com a ajuda de varias tecnologias que ira surgir ao decorre do tempo.

J.

No texto 8, como em alguns textos anteriores, percebemos que o aluno citou, na sua produção de texto, algo que não foi mencionado na coletânea: o problema da falta d'água. O tópico desenvolvido foi “Juventude de olho no futuro?” e, para J., pensar na escassez dos recursos naturais é uma forma de pensar no futuro. Apesar de o aluno não ter desenvolvido um dos tópicos sugeridos, ele fez referência ao texto 1 da coletânea (*Política não. Eles querem ajudar*).

Toda produção de texto depende da situação social. Quando ocorreu o exercício, havia uma discussão, tanto na escola quanto nos meios de comunicação, sobre a escassez de água. No momento da proposta, então, quando foi solicitado que o aluno pensasse no futuro, a inferência que ele realizou foi com a situação imediata que conhecia: a falta d'água e como isso poderia afetar o futuro dos jovens. Para ele, quem não pensa no futuro não economiza água.

O aluno produtor do texto localizava-se mais distante fisicamente da professora, era calado e não mostrava seu posicionamento sobre diversos assuntos que surgiam na turma. Talvez também por isso, assim como o autor do texto 7, não enxergamos uma emersão desse sujeito que, apesar de ter tanto pra falar, não mostra claramente sua visão de mundo. O texto dialoga com a mídia que, à época do exercício, trazia à tona constantemente problemas sobre a falta d'água, mas não dialoga, a nosso ver, com os textos da coletânea.

Texto 9

Os jovens de hoje em dia não pensão no futuro, muitos deles não economiza água sabendo da seca.

Muito jovem jogão lixo no mar, lixo na rua, gasta muita energia, polui o meio ambiente. Os jovens de hoje em dia que saber mais de drogas festa, sexos etc.

Os jovens de hoje em dia tinha que pensa numa maneira de pega água da chuva.

P.

De modo semelhante ao texto 8, o texto 9 traz uma breve discussão sobre a escassez de água. No segundo parágrafo, no entanto, P. apresenta como justificativa para a falta de preocupação dos jovens com o meio ambiente: o interesse por drogas, festas e sexo. Conseguimos perceber que o texto faz referência a dois tópicos apresentados como sugestão para desenvolvimento textual: “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?” e “Juventude de olho no futuro?”.

Muitos alunos dessa turma falaram sobre o consumo de drogas como forma de não serem confundidos, ou que a professora/ leitora não os enxergasse dessa forma. O aluno P. constantemente, durante os três anos que trabalhamos com ele, gostava de ser visto como alguém que era usuário de drogas; ele inclusive fazia apologia ao uso com falas e desenhos, inclusive em avaliações de outros professores. Recentemente a escola recebeu a notícia de que o aluno foi preso por suspeita de assalto.

Notamos que para P. não fazia sentido discutir sobre o problema das drogas, afinal, para ele, parece-nos, isso não era um problema. O aluno escolheu uma temática na qual não precisaria expor sua opinião que, na concepção dele – é o que entendemos – não era adequada para ser apresentada naquele exercício.

Segundo alguns alunos, há aqueles que gostam de “pagar de bandido”, pois isso pode significar *status* dentro de uma parcela da comunidade. Parece ser o caso desse aluno, mas isso significa não assumir a norma padrão, também? Provavelmente.

Texto 10

Os jovens de hoje em dia, estão muitos preocupados com o seu futuro, como o texto disse, e isso é um dos grandes motivos da revolta dos jovens. Uma grande parte dos jovens lutam por uma educação melhor, um país melhor, pois esses podem fatores como esses, podem atrapalhar, que eles conquistem seus objetivos.

J.

O texto 10 não segue a orientação do Manual Didático de que o texto dissertativo-argumentativo possui pelo menos três parágrafos: a introdução destinada à apresentação da tese, o desenvolvimento em que se apresentam os argumentos e a conclusão que apresenta uma proposta de intervenção ou a retomada da ideia central do texto. A aluna procurou desenvolver seus argumentos com base no tópico “Juventude de olho no futuro?”.

Apesar de o texto 10 ter sido desenvolvido em apenas um parágrafo, notamos que a aluna J. mostra seu posicionamento ao afirmar que os jovens estão preocupados com o futuro e que isso gera certa revolta, que desencadeia lutas por parte de alguns jovens em melhorar a educação.

Segundo Geraldi (1997), texto é o produto de uma atividade em que alguém diz algo a alguém. Percebemos um posicionamento no texto 10, porém não conseguimos enxergar o seu lugar como aluna. Aparentemente notamos que ela realizou o exercício sem se preocupar com a defesa do ponto de vista dela e sem se preocupar com a própria atividade em si. Ao que parece, ela teria condição de realizar um texto dentro das condições requeridas, mas não sentiu necessidade de se esforçar para tal.

Texto 11

O jovem de hoje em dia são muito egoísta não querem dividir nada com ninguém, eles só pensa nelis mesmo e não querem saber de tomar decisões erradas.

A.

De todas as produções do exercício, o texto 11 foi o menor em extensão. Apesar disso, o aluno fez referência ao texto 2 da coletânea (*Uma geração sonhadora, mas também realista*) e é possível perceber que o aluno iniciou um desenvolvimento do tópico “Jovens hoje: egoístas ou altruístas?”.

Assim como em outras produções, percebemos que o aluno não produziu um texto seguindo as orientações do Manual Didático em relação à construção dos parágrafos, tampouco seguiu a lógica de Geraldi (1997) para quem um texto é composto de começo, meio e fim.

O aluno A. era o mais calado de sua turma; não tinha problemas com os colegas, mas não havia entrosamento: constantemente era visto sozinho nas dependências da escola. Como a construção do texto é intersubjetiva e o outro tem papel determinante, conforme já afirmamos anteriormente, o aluno, a nosso ver, teve preocupação com a imagem que o professor formaria dele. Talvez por receio ou por não ter o hábito de se posicionar – ou pelo menos de não mostrar o seu posicionamento – enxergamos um apagamento do sujeito que escreve. Além disso, ele apresenta muitos problemas de aquisição de linguagem escrita. Está, de fato, distante de seus colegas, em termos de condições de aprendizagem, também, pelo que o seu texto demonstra.

Texto 12

Juventude de olho no futuro

No mundo de hoje os jovens já pensa no que vai querer no futuro, pensando de varias maneiras, exemplo: trabalho, saúde, educação, entre outros.

A juventude de agora pode correr atraz daquilo que pretende, não precisa se preocupar com a ditadura, tanta política e tanta familiar, cada dia que se passa as pessoas fica mais à vontade com os códigos social e os costumes à sua volta.

Os jovens de hoje não tem aquela vergonha de tratar assuntos como drogas, violencia e tal como se tinha á alguns anos atrás, hoje eles ja pensam em modificar a sociedade para um futuro muito melhor, ja pensam na medicina avançada numa política mais séria e até mesmo em uma sociedade melhor, mas para isso precisam de estudos mais avançado, um emprego; há precisa de um emprego! Pô emprego pra quê? Eles não precisam de dinheiro; claro que precisa, muitos jovens ficam revoltado com certas coisas exemplo a lei que determina a idade inicial para trabalhar, então e por esses e outros motivos que pensam em mudar as coisas para ter um futuro melhor.

R.

O aluno R. desenvolveu o tópico “Juventude de olho no futuro?” na sua produção de texto. O aluno fez referência ao segundo texto da coletânea ao falar que o jovem de hoje não precisa mais se preocupar com a ditadura militar e, por isso, pode ir atrás do que quer.

Para Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa que está inevitavelmente relacionada aos contextos sociais em que as pessoas envolvidas nesse processo se encontram. R., no ano anterior ao exercício proposto, começou a trabalhar em um regime de oito horas diárias, o que, segundo a legislação, não é permitido para menores de 18 anos. Acreditamos que, por esse

motivo, o aluno tenha dito que *“muitos jovens ficam revoltado com certas coisas exemplo a lei que determina a idade inicial para trabalhar”*. Esse jovem naturalmente é ele, uma vez que passou por essa situação. Com isso, entendemos que o enfoque dado a determinado assunto, as escolhas lexicais, dentre outros, apresentam a visão de mundo da pessoa que escreve, mesmo que ela não utilize a primeira pessoa.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi o diálogo estabelecido com o possível leitor desse texto. Ele utiliza essa estratégia como se houvesse uma conversa e, por meio dessas construções, é capaz de mostrar seus argumentos sobre o jovem de hoje, como no trecho *“há precisa de um emprego! Pô emprego pra quê? Eles não precisam de dinheiro; claro que precisa, muitos jovens ficam revoltado com certas coisas exemplo a lei que determina a idade inicial para trabalhar”*.

Texto 13

Os brasileiros do século XXI, estão tendo uma visão para o mundo diferente a dos jovens dos anos 60 por exemplo. Estão mais aberto para o mundo tecnológico e indispostos para os trabalhos brassais, e mais sedo estão comessando um relacionamento amoroso. Uma ideia que ainda não mudou entre os jovens brasileiros é desse interessar, e dispostos a ajudar a mudar mundo e agreditando em seu potencial, isso é 58% dos jovens, a outra parte são jovens que não pensão, isso e nem na vida futura, alguns trabalham e no primeiro pagamento gastão todo o seu dinheiro em si próprio, e logo depois lagão o serviço, e volta a ficar boa parte do dia nas ruas.

A grande parte dos jovens brasileiros precisam de ajuda, alguns de oportunidade, e outros a grande minoria precisa apenas de uma potivação para entender que a vida passa e que ele não pode ficar o resto da vida acoitado nos braços dos pais.

J.

O texto 13 apresenta uma miscelânea, em alguns casos no mesmo período, de ideias apresentadas no primeiro e segundo textos da coletânea. Percebemos que o aluno J. ficou muito restrito à coletânea, o que dificultou a visualização do ponto de vista dele. Talvez devido às suas dificuldades com as normas da linguagem escrita. Consideramos que até mesmo a escolha do que trazer à discussão dos textos da coletânea já é um posicionamento, porém isso não ocorre de maneira muito clara. Para desenvolver sua produção de texto, identificamos que o aluno escolheu o tópico “Juventude de olho no futuro?”.

No segundo parágrafo do texto, notamos o posicionamento do aluno quando ele afirma que o jovem precisa de motivação e que não pode viver com os pais para o resto da vida. Ao fazer essa afirmação, entendemos que o aluno critica os jovens de sua geração que não conseguem tornar-se independentes.

O aluno J. assim, como outros também, era muito calado e dificilmente mostrava sua opinião sobre alguns assuntos. Percebemos na sua escrita uma camuflagem, um modo de escrever sem se comprometer, sem se expor, afinal assumir posicionamentos é inserir-se no mundo; nas palavras de Antunes (2005, pág. 189) “[...] dizer é uma forma de manifestar nossa condição de humanos conscientizados”.

Texto 14

Os jovens brasileiros atualmente pensam muito no futuro, têm como objetivo crescer na vida, eles aproveitam todas as oportunidades para ter um futuro melhor. Muitos começam a trabalhar cedo para ter experiências e um conhecimento bom.

Muitos se preocupam com os fatores que podem ameaçar seus sonhos, como não conseguir uma boa faculdade, um bom emprego ou até mesmo uma vida boa.

N.

No texto 14 também foi desenvolvido o tópico “Juventude de olho no futuro?”; além disso, a aluna fez alusão ao texto 2 da coletânea (*Uma geração sonhadora, mas também realista*). A aluna N. apresenta sua argumentação ao retratar que muitos jovens se preocupam com tudo o que pode influenciar na realização de seus sonhos.

A estrutura do texto não seguiu o que sugere o Manual Didático em relação à construção dos parágrafos; não é possível enxergarmos uma produção com início, meio e fim. Além disso, a aluna apresentou algumas ideias diversas nos textos que compõem a coletânea, mas não se propôs a aprofundar nenhum deles. Nem mesmo quis desenvolver mais o texto, apesar de demonstrar condições para tal.

A aluna N. ficava mais próxima fisicamente da mesa dos professores; era considerada uma aluna mediana, mas não se preocupava em cumprir todas as atividades. Alguns meses antes do exercício, porém, a aluna demonstrou interesse em inscrever-se em concursos públicos; talvez dessa preocupação com o futuro tenha surgido a motivação para produzir um texto falando sobre como os jovens têm receio de que seus sonhos sejam ameaçados.

4.3.2.2.1 Análise das produções de texto em blocos

As redações produzidas pelos alunos serão analisadas em bloco, a partir de três critérios, quais sejam:

Texto e legibilidade: relação do texto com o gênero escolhido, com a norma, questões de textualidade, enfim, com o que é exigido de uma redação a fim de garantir a sua legibilidade.

- Texto e discursividade: relação do texto com a proposta de produção presente no livro didático, se as orientações foram seguidas, se os textos da coletânea foram utilizados e de que modo.

- Texto e sujeito: quem é que fala, por que fala desse jeito e não de outro; historicamente é um texto que se enquadra em que discurso, na atualidade; o que ele quer que você pensa que ele pensa (que imagem o autor quer construir?).

Esses fatores foram pensados a fim de trazer uma progressão à análise, mas não se pretende estabelecer uma relação estanque entre eles. Logo depois apresentamos as conclusões da análise.

4.3.2.2.1.2 Texto e legibilidade

Conseguimos perceber, nos textos analisados, que os alunos conseguem ter uma noção de paragrafação de texto, exceto os textos 10 e 11, em que a produção se assemelha a um comentário sobre o tema. Entretanto, mesmo nos textos compostos por pelo menos três parágrafos, o que deveria corresponder à introdução, desenvolvimento e conclusão, a estruturação dessas partes não é satisfatória, pois os textos deveriam veicular uma tese, que é a ideia do produtor do texto sobre

um determinado assunto. Entendemos que propusemos aos alunos um gênero textual extremamente formal e distante dos textos com os quais eles normalmente têm contato; consideramos importante que o aluno saiba expressar-se também por meio escrito, e por meio escrito formal; além disso, tanto o exame do Enem quanto diversos vestibulares do país solicitam que os alunos produzam um texto dissertativo-argumentativo. Enxergamos também que, apesar de os alunos terem defendido um certo ponto de vista (mesmo que as marcas de individualidade não estejam presentes), a argumentação para defendê-lo poderia ter sido mais aprofundada. No texto 11, por exemplo, o aluno A. apresenta uma opinião sobre os jovens na atualidade.

O jovem de hoje em dia são muito egoista não querem dividir nada com ninguém, eles so pensa nelis mesmo e não querem saber de tomar dessisoos erradas.

Esse parágrafo é todo o texto dissertativo que ele produziu. Observamos que a produção assemelha-se a um breve comentário; o texto não é organizado em começo, meio e fim, e não há qualquer estrutura de paragrafação. Neste texto, não foram usadas as estratégias argumentativas esperadas para o gênero textual solicitado, mas é possível perceber que o autor do texto se posiciona ao mostrar sua visão sobre os jovens: egoístas e que não querem tomar decisões erradas. O que notamos é que o aluno está distante da forma escrita de comunicação, construindo seu argumento como o faz na fala.

Mesmo nos textos mais desenvolvidos, a progressão temática é muito prejudicada pela falta de argumentos. Tomemos como exemplo o texto 6; no primeiro parágrafo, o aluno G. diz que

Juventude brasileira, hoje em dia a juventude não é mais como antes, houve muitas mudanças. Uma das causas dessas mudanças é o modo de vida hoje. Hoje a rebeldia é maior que antes, porque no modo de vida antigo tinha menos tecnologia e mais atividades para as crianças fazerem, já hoje com a evolução de tecnologia elas fazem menos atividades que estimulam imaginação, a criatividade... (...)

Ao justificar que a juventude não é mais como antes, o aluno diz que muitas mudanças aconteceram e que a rebeldia é maior; e o motivo para isso é que hoje há mais tecnologia e as crianças fazem menos atividades que estimulam a imaginação. Embora não haja argumentos que

possivelmente seriam bem avaliados por exames vestibulares, é possível notar que o aluno está percebendo a sua realidade, produzindo sentido sobre ela e enxergando-a criticamente.

Ainda utilizando o texto 6 como exemplo, observemos o segundo parágrafo do texto:

Mas hoje não existe só esse tipo de crianças tem muitas que são altruístas, são poucos em vista das egoístas, mas assim como tem muitas que pensam em si próprio e não se importa com o próximo tem os que são altruístas, pensam no próximo, procura fazer o bem, etc.

Nesse parágrafo, ao argumentar sobre as crianças (no final do primeiro parágrafo, o aluno substituiu “juventude” por “crianças”) de hoje o aluno fez uma comparação entre crianças egoístas e altruístas. Percebe-se que, ao longo de todo o parágrafo, o aluno argumentou sua ideia mostrando o valor do altruísmo para a sociedade moderna.

Para finalizar o texto 6, o aluno G. lançou mão da seguinte conclusão:

Muitos pensam no futuro já desde criança, por ser mais fácil do que antigamente devido as bolsas, os cursos, etc.

O parágrafo conclusivo do texto dissertativo-argumentativo, segundo as orientações do Manual utilizado por esses alunos, pode ser de dois tipos: indicar uma solução ou proposta de intervenção para solucionar o problema ou retomar a ideia central trabalhada no texto. Percebemos que no parágrafo conclusivo o aluno retomou a ideia central do texto para finalizá-lo.

Percebemos que o texto 6 apresenta progressão, que é fundamental para que uma ideia seja defendida. Porém notamos também o quanto, para os alunos, é difícil focalizar algum ou alguns pontos do tema e argumentá-los no texto. Na produção 6, o aluno iniciou a redação falando sobre as diferenças entre os jovens de hoje e os de antigamente, relacionando essa mudança com a evolução da tecnologia; no segundo parágrafo, expôs a diferença entre pessoas altruístas e egoístas; e, para finalizar o texto, disse que muitas crianças pensam no futuro desde cedo por causa das diferentes possibilidades que existem hoje como cursos e bolsas.

Segundo os PCN's, o objetivo do Ensino Médio é formar cidadãos capazes de atuar nos diferentes contextos sociais dos quais fazem parte. As aulas de Língua Portuguesa devem ter como objetivo a capacitação do aluno para que ele seja capaz de produzir e compreender diferentes tipos de texto. A norma culta, dessa forma, deve ser usada como instrumento para a produção e recepção de textos, e não o único domínio a ser desenvolvido nas aulas de Língua Materna.

Sobre o domínio da norma culta, os PCNEM (Brasil, 2000, pág. 22) dizem que

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua.

Apesar de estudarem conteúdos relativos ao domínio da Norma Culta, notamos variados problemas nas produções de texto. Considerando que esses alunos estão na escola há, pelo menos, onze anos, espera-se um domínio razoável para a produção de textos escritos. Entretanto, fazendo as análises, percebemos a dificuldade que os estudantes têm de se expressarem por meio da língua escrita formal.

Segundo os critérios eliminatórios do PNLD (Brasil, 2009, pág. 24), um Manual Didático é aprovado se

(6) proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto);

(7) oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;

Ou seja, embora o objetivo principal das aulas de Língua Portuguesa seja a produção e recepção de textos escritos, é importante que a escola desenvolva um trabalho de aprendizagem da escrita para que o aluno possa desenvolver-se também no universo letrado formal.

Percebemos, nos textos analisados, diferentes tipos de desvio em relação à norma culta, que comprometem o sentido e a coerência. Há inúmeros problemas de ortografia: *preocupam* (texto 2), *nelis* e *dessisoas* (texto 11), *atráz* (texto 12), *brassais*, *comessando*, *agreditando*, *potivação* (texto 13). Há também problemas em relação à concordância, como em “*Os laços de família já não são tão importante (...)*” (texto 1) e em “*Os jovens do século XXI tem seus ideais (...)*” (texto 3).

Um dos desvios mais recorrentes nos textos analisados é a transposição da linguagem oral para o texto escrito. Isso se verifica na precariedade dos sinais de pontuação utilizados, o que dificulta a compreensão, e também nas diversas palavras e expressões típicas da língua falada.

Consideremos o trecho abaixo, retirado do texto 12

(...) ja pensam na medicina avançada numa política mais séria e até mesmo em uma sociedade melhor, mas para isso precisam de estudos mais avançado, um emprego; há precisa de um emprego! Pô emprego pra quê? Eles não precisam de dinheiro; claro que precisa, muitos jovens ficam revoltado com certas coisas (...)

Nos trechos “há precisa de um emprego! Pô emprego pra quê?”, é possível perceber que o aluno tenta transferir para o texto escrito uma espécie de diálogo; o que nos parece, analisando esse trecho, é que o aluno colocou duas vozes para conversarem dentro do texto sobre assuntos relativos à juventude no que diz respeito ao mercado de trabalho. Nessas duas frases, percebemos uma espécie de diálogo sobre esse assunto. Algo muito semelhante acontece nas frases seguintes: “Eles não precisam de dinheiro; claro que precisa (...).”

Algumas produções trazem expressões típicas da oralidade. É o caso de “*Porem tem aqueles que não move ‘uma palha’ para tentar melhorar o mundo.*” (texto 1) e “*eles acabam “quebrando a cara” lá na frente.*” (texto 2).

Percebemos que muitos alunos ainda não adentraram no universo escrito formal, fato observado pela dificuldade presente em alguns textos para separar o que seria dito por esses alunos e o que deve ser escrito em um exercício de produção de texto. Considerando todo o contexto sócio histórico desses alunos, entendemos essa dificuldade com a escrita, pois, conforme Abrahão (2011, pág. 208)

A tradição escrita, em cada país, se organiza a partir das classes sociais vinculadas ao poder, que determinam a norma culta a ser preservada pela escrita. A cultura da classe operária historicamente não se associa à tradição escrita, por isso a dificuldade dessa classe de se dizer por escrito.

Abrahão (2011) complementa, ainda, afirmando que a classe operária, quando vai à escola, não vai para aprender a ler e a escrever como meio de ascensão social, mas sim para a formação de mão de obra qualificada. Ainda nas palavras da referida autora (2011, pág. 203), “(...) o poder exercido pela escrita, dentro das sociedades contemporâneas, não pode ser subestimado”.

Para esses alunos, donos dos textos analisados, dominar a norma culta e, mais do que isso, saber se apropriar da língua para se representarem por meio de textos escritos deveria ser uma necessidade do processo educativo. Afinal, uma das competências e habilidades, segundo os PCNEM (Brasil, 2000, pág. 23), a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa é “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.”

Antunes (2009) aponta para o fato de, após pelo menos onze anos de estudo, os alunos chegam ao final do ensino médio sem conseguir uma comunicação efetiva, em linguagem escrita. Para a referida autora, é preciso pensarmos no que a escola está promovendo durante o período em que o aluno permanece nela.

No entanto, apesar de percebermos, nos textos analisados, um distanciamento quanto ao gênero requerido, bem como com relação à norma padrão, conseguimos notar uma vontade para o diálogo, para a marcação de um ponto de vista. Os textos não são padronizados e por isso as suas diferenças denotam grandes possibilidades de desenvolvimentos de estruturas textuais bem marcadas na sua subjetividade. Conforme demonstrado nas análises dos textos em separado, as redações se constituem em textos na medida em que interagem, dialogando, não com a coletânea e sim com o momento histórico-social.

Dentro da perspectiva teórica por nós adotada o texto é uma prática social. Os textos analisados demonstram muito bem isso, pois, para além do gênero textual proposto, os alunos falam do seu lugar social e do seu momento histórico, nas palavras que pronunciam.

4.3.2.2.1.2 Texto e discursividade

O capítulo do livro didático no qual a proposta de produção está presente traz como conteúdo a ser trabalhado em sala os diferentes tipos de parágrafos que podem ser produzidos em um texto. Ao final do capítulo, como exercício, está a proposta por nós analisada.

Apesar de considerarmos os textos da coletânea um pouco desatualizados em relação ao tempo (o livro data de 2010, e os textos são de 2003 e 2004, respectivamente), entendemos que a temática se relaciona com o cotidiano dos alunos: como são os jovens de hoje. Além de serem jovens (a média de idade dos alunos é de 16 a 18 anos), a facilidade de pensar sobre o tema torna a discussão mais pessoal.

Entretanto, percebemos que os textos motivadores não atingiram os alunos da maneira como imaginávamos, uma vez que o uso da coletânea com menos frequência do que exames diversos exigem. Uma das diferenças que sentimos foi em relação ao tom: na coletânea, era otimista em relação aos jovens; na maioria dos textos dos alunos, era pessimista. O que nos parece é que esses jovens (os alunos têm, no máximo, 18 anos) estão falando de jovens que não são eles. Ou seja, há um distanciamento entre o que é retratado nos textos da coletânea e o sujeito que escreve. O dado linguístico que corrobora isso é a quase total ausência de primeira pessoa nos textos (prevalece a terceira pessoa). Parece-nos que existem questões mais importantes a serem discutidas, já que esses alunos não conseguiram depreender que eles são, também, jovens.

Abre-se então um questionamento sobre a compreensão que é feita por esses alunos durante o processo de leitura. Concordamos com Geraldi (1997, pág. 18) quando ele diz que

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo.

Assim, não podemos considerar que o trabalho com a interpretação é mecânico, sob o risco de não capacitarmos os alunos para refletirem sobre as diferentes temáticas que podem ser abordadas em textos que circulam no nosso cotidiano.

A escolha prioritária do tópico que trazia a questão do futuro nos chamou muito a atenção, afinal 10 entre 14 alunos optaram por esse tema. Muitos desse anexaram a esse tema a questão da motivação. Portanto, apesar de a coletânea estar relativamente desatualizada, os alunos trazem questões atuais. Afinal, a preocupação dos jovens com o futuro tem provocado muitas dificuldades sociais, tanto para aqueles afoitos como para os desesperançosos. A sociedade está de fato muito preocupada com a falta de perspectiva para uma juventude que está muito mais preparada e que não vê alternativas para alterar os padrões e as instituições as quais questionam. Uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, segundo os PCNEM (Brasil, 2000, pág. 23), é

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).

Se consideramos os exames vestibular, ENEM, etc, desconsiderar a coletânea no momento da produção de texto pode levar os candidatos e perder pontos; isso quando pensamos em provas externas feitas por esses alunos, afinal há critérios específicos relativos aos textos motivadores. Esses textos não estão ali despreziosamente: eles indicam por qual direção o aluno deve seguir na argumentação. Ou seja, esses alunos demonstram certo distanciamento desses critérios e uma despreocupação em cumpri-los, talvez porque não coloquem para si a possibilidade de concorrerem a esses exames externos.

De fato, chamou-nos atenção para a falta de diálogo com a coletânea e a repetição de estruturas recorrentes da mídia massificada. Aqueles que parecem ter lido a coletânea imprimiram em seus textos um tom mais positivo, conforme o discurso da coletânea, já que ela não trazia contrapontos, conforme comentamos acima.

Além disso, parece-nos há certa dificuldade em interpretar os textos presentes na coletânea e relacioná-los para construir a própria tese e argumentação. Foi escolhido para o teste um tema

que, a nosso ver, seria mais propenso à produção de sentido, já que os alunos são jovens e possuem diferentes anseios, porém não enxergamos uma relação bem estabelecida entre os textos que compõem a coletânea e os temas que os alunos abordaram em suas produções de texto. Isso se deu, a nosso ver, pelas leituras que os alunos fizeram do próprio contexto: discutir sobre drogas, por exemplo, foi mais importante do que política (tema que não foi abordada em nenhum texto).

Nesse teste, não houve debate, como dito anteriormente, a fim de que pudéssemos observar se e como esses alunos interpretam textos sem intervenção do professor. Enxergamos, com isso, uma leitura superficial da coletânea, bem como problemas para relacionar os textos entre si e com o contexto no qual estão inseridos.

Segundo Mari (1991, *apud* Abrahão, 2002), o sentido é uma produção, não um produto, e depende das condições de produção, de circulação e de consumo para se constituir. Para nós ficou claro que os alunos, para realizarem a produção de sentido, levaram em conta sua realidade; por esse motivo, apesar de haver um tom otimista nos textos da coletânea falando sobre a juventude, a maior parte das produções analisadas por nós demonstra um tom de preocupação.

Mas afinal, se os alunos não levaram em conta como o imaginado a coletânea, a discursividade presente nos seus textos dialoga com que outros textos recorrentes na sociedade? Sem dúvida com as mídias de massa, mas, notamos, além disso, que os fatores cotidianos assumiram um grande enfoque nos textos, levando os seus produtores a tratarem de questões prementes no seu meio social, tais como drogas, falta de motivação da juventude, depressão e culpa por parte dos pais. Um dos autores até conclama os jovens a mudarem de atitude, conforme demonstra trecho abaixo do Texto 5:

Hoje em dia tem muitos jovens não querendo nada com nada não pensa em estudar não que saber de um emprego quer viver com os pais o resto da vida pensando que a vida vai ser sempre generosa um dia não teremos mais pais para nos manter para nós ajudar teremos que andar com nossas próprias pernas então jovens vamos pensar mais no nosso futuro em queremos para ele escolhas boas para que podemos mudar nosso Brasil não melhor mudar o mundo.

No entanto, surpreendentemente, muitos textos focaram o lado positivo da juventude atual, aberta às novas tecnologias, como acontece no trecho abaixo, retirado do texto 8 :

E acredito que ao passar do tempo a juventude que colaboram com um futuro melhor ira aumentar com a ajuda de varias tecnologias que ira surgir ao decorre do tempo.

Portanto, apesar de muitos textos apresentarem deficiências no uso da norma padrão, apesar de construírem bem os parágrafos, eles trazem uma discursividade própria da sua classe social. Faltam argumentos lógicos, mas há um ganho na observação do cotidiano. Há um distanciamento do texto escrito, mas os alunos demonstram que têm o que dizer. É como se eles estivessem no meio do caminho para adentrar a norma e a linguagem escrita, além de articularem raciocínios mais analíticos. Afinal, mesmo em se tratando de um texto que não possuía interlocutor, que não cumpria um papel social, que não pretendia reagir a um argumento, ainda assim a voz desses jovens ressoou a partir do seu lugar social.

O que nos assusta, sobretudo, não é a condição dos textos, mas o fato de os alunos não se inserirem como jovens, falarem dos jovens como uma classe separada da deles. É o que discutiremos a seguir.

4.3.2.2.1.3 Texto e sujeito

Como bem pontua Barthes (1975b), escrever é posicionar-se no mundo, já que, por meio do processo de escrita, o sujeito coloca-se em relação ao outro em um lugar muito bem marcado. Somado a isso, tem-se o fato de que, no jogo interativo, o sujeito marca o seu lugar dentro de relações histórico-sociais delimitadas. O sentido do discurso/texto produzido só existe dentro dessas relações e com a interação com o outro.

Sendo assim, precisamos retomar algumas informações que serão pertinentes à nossa análise. A escola que analisamos tem como clientela alunos de bairros carentes e violentos do entorno. Os alunos relatam, em diferentes situações, envolvimento de pessoas próximas com drogas (tanto em relação ao uso quanto ao tráfico), furtos, roubos, entre outros.

Percebemos, em diferentes textos, a recorrência do tema drogas, apesar de não haver na coletânea textos que falem sobre isso; há, apenas, um indicativo de que as drogas são a terceira maior preocupação dos jovens.

Identificamos os seguintes trechos que falam sobre drogas:

Preferem (os jovens) continuar no mundo das drogas, onde muitos deixam famílias, amigos e emprego para ir viver o mundo que eles acham que vai trazer felicidade. (texto 1)

Muitos ãoinves de está na escola, estudando para ter um futuro melhor, preferem está nas ruas fumando, bebendo e fazendo outras coisas erradas (...) (texto 2)

Os jovens tem fé que pode mudar o mundo acabando com os tráfico de drogas, com a prostituição dando um futuro melhor para as novas geração.(texto 5)

Os jovens de hoje em dia que saber mais de drogas festa, sexos etc.(texto 9)

Esses alunos lidam diariamente com esse problema, seja na sua comunidade, seja na própria escola. Assim, quando é solicitado que eles pensem sobre os jovens de hoje, os textos da coletânea não fazem jus à juventude que eles conhecem. Aqueles jovens ali representados não são eles, tampouco os seus amigos. Os anseios daqueles jovens são diferentes; para eles, há algo mais urgente a ser dito.

Na perspectiva da produção de sentido, o objeto é constituído na linguagem, de acordo com as situações vividas pelo sujeito. Possivelmente, esses alunos já conviveram ou souberam de casos envolvendo famílias que sofreram ou sofrem com o uso de drogas. Quando esses alunos dizem “há jovens que usam drogas, aumentam a criminalidade, destroem os próprios sonhos e suas famílias”, o lugar de quem fala é muito bem marcado: eles não fazem parte desse grupo, apesar de estarem imersos nessa realidade.

Ao se distanciar dessa parcela da juventude envolvida com drogas e criminalidade, o aluno produtor do texto constrói a própria imagem (ou pretende construí-la) como quem critica essa postura e almeja outros rumos para a própria vida. No texto 1, por exemplo, no parágrafo da conclusão, a aluna C. diz que

Os laços de família já não são tão importante como antigamente, porque se fosse não haveria tanta guerra, como tem nos dias de hoje.

Ao usar argumentos ligados a questões de ordem afetiva, a aluna quer construir a própria imagem no receptor desse texto diferentemente da imagem construída sobre o jovem de hoje. Algo semelhante acontece no texto 2:

Muitos se tornão violentos, por não saber escolher seu proprio caminho a seguir, outros não respeitam seus pais, por gostarem de fazer o que querem, e com isso eles acabam “quebrando a cara” lá na frente.

Quando a aluna F. diz que os jovens acabam “quebrando a cara” por não respeitarem seus pais, existe aí uma imagem sendo construída sobre ela mesma, algo que ela quer que pensemos sobre ela: ela respeita os próprios pais e não faz parte da juventude que critica.

Segundo Geraldi (1997), a intersubjetividade é constituída linguisticamente, pois, no processo enunciativo, bastam poucas formas para que o locutor se constitua como sujeito em relação a outro que se constitui, também, como sujeito, intersubjetivamente. Percebemos claramente, nesses dois trechos assinalados acima, a presença do outro com o qual as alunas não querem ser confundidas. A construção do discurso delas só é possível intersubjetivamente.

Conforme nos sinaliza Abrahão (2011, pág. 207), “O texto é processo de produção e não produto, por isso a sua leitura é dependente de uma análise das suas condições de produção, circulação e consumo e do seu reconhecimento/desconhecimento, em relação a outros textos, também em processo.”, ou seja, só é possível compreender esse texto se pensarmos em quais condições eles foram produzidos.

Segundo Geraldi (1997), o outro é sempre medida, afinal é para ele que um texto é produzido. No momento da produção de texto, o autor imagina leituras possíveis de serem feitas e utiliza diferentes mecanismos para que o sentido produzido pelo leitor/receptor desse texto seja o mais próximo do que ele imaginou. Como já mencionamos, os alunos produziram esses textos como um exercício a ser entregue à professora de Língua Portuguesa, que sabe da realidade de boa

parte dos estudantes da escola. Quando os alunos criticam os jovens usuários de drogas, constroem a própria imagem para sua professora; ou seja, existe uma preocupação com a imagem que eles acham que pode ser feita deles, e a todo momento eles tentam desconstruir essa imagem do coletivo por meio da crítica.

Outro ponto recorrente em alguns textos foi a questão do curso superior e do mercado de trabalho. Como eram alunos finalistas do ensino médio, essas são preocupações reais e cotidianas. O texto 12, por exemplo, aponta para a necessidade de inserção no mercado de trabalho

há precisa de um emprego! Pô emprego pra quê? Eles não precisam de dinheiro; claro que precisa, muitos jovens ficam revoltado com certas coisas exemplo a lei que determina a idade inicial para trabalhar, então e por esses e outros motivos que pensam em mudar as coisas para ter um futuro melhor.

Percebemos, nesse trecho, um cruzamento de discursos: há os que acreditam que os jovens não precisam de emprego e há os que, assim como o autor do texto, acham que os jovens precisam sim trabalhar. Notamos que o aluno mostrou, embora não tenha argumentado, uma crítica à lei que determina idade mínima para trabalhar. Aqui há também uma construção de imagem desejada pelo autor do texto: é ele quem precisa de emprego e quer ter um futuro melhor. O discurso do outro é que os jovens não precisam de dinheiro, logo, não precisam de trabalho.

Apontamos mais uma vez para a realidade da escola e dos alunos dessa análise: moradores de periferia pertencentes ao chamado grupo de risco social. A maioria, como já foi dito, pertence à classe pobre da sociedade e, por vezes, frequenta a escola sem uniforme completo ou sem material escolar por não possuir condições financeiras para adquiri-los.

Esse discurso produzido não poderia ser outro quando consideramos esses aspectos. Muitos alunos nessa etapa do ensino já trabalham no contra turno escolar e desejam finalizar os estudos para trabalhar em período integral. A falta de dinheiro para diferentes necessidades é uma constante na vida desses estudantes.

Quando R., autor do texto 12, critica a fala de que os jovens não precisam de dinheiro dizendo que precisam, ele está marcando que aqueles jovens, ele e os outros com os quais ele convive, precisam de dinheiro e pensam em trabalho. Logicamente, se esse texto fosse produzido em uma escola de uma comunidade com alunos pertencentes à classe média, por exemplo, a visão de futuro, as aspirações dos alunos seriam outras.

Como o texto é um espaço em que os alunos podem se posicionar em relação ao mundo, notamos que esse espaço crítico foi utilizado. Percebemos uma voz coletiva, um chamado de socorro para as aflições vividas por esse grupo de jovens. Porém não há emersão do sujeito, ele não consegue se diferenciar do grupo ao qual pertence e se marcar no seu próprio discurso.

Existe uma tentativa de fazer com que esse aluno se enxergue como cidadão e que marque a sua diferença; a ele, é ensinado que o domínio da linguagem deve servir como instrumento para a produção de sentido. Porém, o que observamos são alunos já tão acostumados a serem tolhidos que não conseguem perceber que podem esboçar algo diferente da massa. Eles passam anos obedecendo a regras e aprendendo a construir e analisar frases desconexas que não são capazes de organizar esses conhecimentos para produzir o próprio discurso. Percebemos apenas sujeitos subsumidos, sem marcas individuais.

Infelizmente essa prática de ensino, hoje amplamente discutida, mas ainda presente em muitas salas de aula, prejudica a concretização de um ensino médio capaz de formar cidadãos atuantes na sociedade. Segundo Abrahão (2011, págs, 208-209)

[...] o sentido que a palavra do aluno veicula precisa ser retomado não em direção à padronização e sim no caminho da individualidade insubstituível que é a marca da diferença, ainda que peremptória. As pessoas, com a sua palavra, são insubstituíveis em seus textos. E o que nos possibilita perceber a irrepetibilidade, a exclusividade, é a diferença entre os textos.

É realmente lamentável perceber que estudantes prestes a finalizar o ensino médio não sejam capazes de se enxergarem como produtores de discursos, mas sim reprodutores do que circula em diferentes meios. Infelizmente, os alunos não são capazes de usar a língua como forma de exercer poder.

A língua, marca de nossa identidade cultural, política e história, é também uma forma de exercermos poder, conforme teoriza Antunes (2009, pág. 229):

O poder que advém do fato de sermos sujeitos de nossos próprios destinos. O poder de recusar-se a ser objeto. O poder de ter consciência de nossos direitos e deveres. O poder de ‘emergir’, de admirar; de dar sentido às coisas; o poder de interagir, de partilhar; de superar as dificuldades; de criar situações novas, que nos permitam quebrar as amarras, vencer os limites.

As aulas de Língua Portuguesa devem servir para que os alunos possam usar os mecanismos presentes na língua para marcarem sua posição no mundo aos construírem seus textos/ discursos. As questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas, mas, como afirma Antunes (2009), são também questões históricas, políticas, sociais e culturais. Não é possível observar se um aluno é capaz de produzir sentido ao produzir um texto se nos detivermos apenas aos aspectos linguísticos relacionados à norma culta ou ao gênero textual. A nosso ver, a língua deve servir de instrumento para que o aluno possa, consciente do seu papel na sociedade, ter voz.

4.3.3 Conclusões da análise

Muito se tem discutido sobre o papel e a importância do livro didático na sala de aula. Como afirmamos mais de uma vez, ele não substitui nem é mais importante que o trabalho do professor. Entretanto, consideramos que um trabalho bem fundamentado na escola necessita de instrumentos adequados.

Notamos que o Manual Didático usado pelos alunos envolvidos nesta pesquisa atende parcialmente ao que entendemos ser satisfatório para o trabalho em sala de aula. Considerando as produções que analisamos, conseguimos perceber que os alunos possuem noções de construção do texto argumentativo e de paragrafação.

Entendemos, no entanto, que, finalizando o ensino médio, esses alunos deveriam ter mais domínio com a língua escrita. Naturalmente, não podemos julgar apenas o Manual Didático

voltado para o terceiro ano, já que existiram outros dez anos anteriores de estudo da Língua Portuguesa.

Como trabalhamos com esses alunos durante um ano letivo, pelo menos, entendemos que, muitas vezes, a falta de um posicionamento claro, de um lugar bem definido é resultado de questões relativas à autoestima. Quando entregam uma produção de texto, vários alunos pedem que o professor não leia na presença deles, por vergonha. Refletimos, então, o que foi feito com esses alunos durante todo o período escolar que desencadeou uma anulação de si mesmos nos próprios textos que produzem. Além disso, uma hipótese para os alunos não terem se posicionado com muita clareza é que o texto foi produzido para ser entregue à professora.

Para mudar o rumo e fazer com que esses alunos escrevam com mais propriedade, entendemos que, primeiramente, eles precisam ser ouvidos, pois há muito o que dizer. Precisamos criar, nas escolas, espaços em que esses alunos entendam que podem produzir sentidos particulares da realidade que os cerca e, mais do que isso, atuar diretamente nela.

O índice de evasão escolar no terceiro ano do ensino médio é o mais alto de toda a educação básica: como necessitam e querem entrar no mercado de trabalho o quanto antes, muitos abandonam os estudos para trabalharem em período integral. Muitos alunos da nossa escola que finalizam o ensino médio são exceções em suas famílias. O desejo de prestar o Enem a fim de obter uma boa nota e, conseqüentemente, uma vaga em um curso superior, para muitos, não passa de um sonho; para outros, é uma possibilidade.

A equipe docente da escola Agostinho Simonato tem trabalhado, nos últimos anos, para incentivar o desejo (e o sonho) de realização de um curso superior desses alunos. São oferecidas, ao longo do ano, provas objetivas semelhantes à do Enem, além de palestras sobre vestibulares e informação profissional.

Entendemos que muito ainda há a ser feito para que esses alunos possam sair da escola com diferentes possibilidades de acesso ao mercado profissional. Não julgamos adequado que eles passem onze anos de suas vidas dentro do ambiente escolar apenas para serem usados como mão

de obra minimamente qualificada. Se diferentes esforços forem canalizados, o ensino médio pode cumprir o seu papel e formar um cidadão atuante para a sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei-me no mercado de trabalho, como professora de Língua Portuguesa, na iniciativa privada e em pré-vestibulares voltados para alunos de escolas públicas. Lidando com estudantes prestes a realizar o exame vestibular, inquietei-me com a dificuldade de interpretação dos textos motivadores da coletânea além da dificuldade de os alunos se inserirem nas suas produções.

Há quase dois anos, comecei a lecionar em uma escola pública e vi uma realidade completamente diferente com a qual estava acostumada. O nível de leitura e de escrita dos alunos no terceiro ano do ensino médio foi o que mais me chamou a atenção: era muito aquém do esperado. Quando conversávamos sobre as possibilidades futuras, como Enem, vestibular, cursos superiores e técnicos, muitos alunos sequer sabiam o que essas nomenclaturas significavam.

A sensação que tenho é de que não é interessante, para o Estado, que esses alunos ascendam socialmente. A eles, não são dadas sequer informações sobre as possibilidades de acesso. Parece-me, observando todo o contexto no qual estão inseridos e todo não-esforço demandado das secretarias de educação, que há o desejo de que eles apenas configurem números de alunos que finalizaram a educação básica e que podem, agora, constituir mão de obra.

A mim, causa angústia pensar que os alunos com os quais trabalho agora não podem desfrutar dos mesmos bens que aqueles para os quais lecionava nas escolas particulares. O contexto sócio histórico, naturalmente, é diferente, porém vislumbro que meus alunos de agora são capazes de reverter anos de uma educação alienadora e superficial para escolherem qual caminho seguir.

Há inúmeras possibilidades de reverter esse quadro. Na nossa escola, como já foi dito anteriormente, a equipe docente realiza um trabalho diferenciado com as turmas de terceiro ano, a fim de motivá-los e prepará-los para um curso superior.

Entendemos que uma pesquisa em Linguística Aplicada precisa promover, ao menos, reflexões sobre as práticas de ensino vigente. Por isso a importância de pensarmos na produção de texto no ensino médio, especificamente dos alunos que estão prestes a finalizar a educação básica.

Consideramos, também, que outras pesquisas com os mesmos alunos, na mesma escola, deveriam ser feitas para que pudéssemos analisar como esses alunos foram preparados em anos anteriores. A prática do professor deveria ser pautada pelas pesquisas realizadas individual e conjuntamente, com os grupos de áreas afins, o que nos faria pensar em melhores atitudes dentro da realidade com a qual trabalhamos. Esse foi o efeito que essa pesquisa provocou em mim, antes de tudo, representou um revisitar sobre a minha própria prática.

Sobre a produção de texto escrito nas escolas, há muito ainda a ser pesquisado. Podemos analisar, por exemplo, se a presença da coletânea e dos textos motivadores direcionam a visão do aluno para um determinado ponto a ser discutido na sua produção. Podemos também analisar se o Manual Didático é ou deve ser utilizado nas salas de aula como um documento norteador ou como instrumento de ensino.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. *A perspectiva da produção do sentido*. In: Lins, Maria da Penha P. e Yacovenço, Llian C. (orgs.) *Caminhos em linguística*. Vitória: NUPLES, DLL, UFES, 2002.

_____. *A produção do sentido: leitura e escrita*. Contextos Linguísticos, Vitória, v. 5, n. 5, p.195-211, 2011.

ALMEIDA, Milton José de. *Ensinar português*. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

_____. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). *Português, 3º ano: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2010. (Coleção ser protagonista).

BARTHES, Roland. *O texto, a leitura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975a.

_____. *Do ato de fala ao ato de escrita*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 41, p. 3-7, abr./jun. 1975b.

_____. *O Rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977/ Roland Barthes; tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.*

_____. *O Grau Zero da Escrita. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.*

BATISTA, Sandra Mariani. *A categoria verbal sob uma perspectiva enunciativa. 2009. 183f. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2009.*

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta. São Paulo: Ed. Globo, 1986.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+). Brasília: MEC, 2002.*

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: apresentação. Brasília: MEC, 2011.*

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2011.*

BRASIL, Ministério da Educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2012 – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2009.*

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.*

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)*. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

CAPPONI, Maria Gracélia. *A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo*. 2000. 124f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens: volume 3*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERNANDES, Marly Aparecida. *A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio*. 2010. 294f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Escrita, uso da escrita e avaliação*. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUIMARÃES, Eduardo. *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HENRY, P. *A história não existe?* In: ORLANDI, Eni (org). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARCONDES, Danilo. *Questões relativas à interpretação*. In: *Leitura, saber e cidadania*. Ed. Fundação Biblioteca Nacional, PROLER e Centro Cultural Banco do Brasil. RJ, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In *O livro didático do Português: múltiplos olhares*. Dionísio, Angela Paiva e Bezerra, Maria Auxiliadora. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa/NAPq).

MARQUES, José Geraldo. *A redação no vestibular: o uso da coletânea e a intertextualidade*. 1997. 83f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MELO, Márcia Helena de. *A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no Ensino Médio*. 2000. 164f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MORAES, Márcio Antônio de. *A produção do gênero dissertativo: reflexões sobre uso da Internet na escola*. 2007. 148f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

MORIN, Edgard. *Pesquisa ação-integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MOTA, Dilzete da Silva. *A produção do texto dissertativo por alunos de 3º grau*. 1999. 105f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Considerações em torno da Linguística Aplicada e do ensino da Língua Materna*. Natal. Revista Odisséia. n.3 (1999), vol.1. p. 28-41.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. *Linguística e ensino*. In *Manual de Linguística*. MARTELOTA, Mário Eduardo (org.). São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Sobre o ensino de português na escola*. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

VIEIRA, Eliane A. Pasquotte. *As construções de marcas de estilo e autoria para os projetos escritos de aprendizes*. 2005. 197f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) –Instituto de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.